

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZTUDOMÁNYI KAR
PEDAGÓGIAI TANSZÉK

TANTÁRGYI ÉS ERKÖLCSI ÉRTÉKEK VIZSGÁLATA A KÖZÖS ALAPÚ
KÖZÉPISKOLAI KISÉRLETBEN
/három iskola adatai alapján/

Doktori értekezés

Írta:
Majoros Anna

SZEGED,
1985.

TARTALOMJEGYZÉK

	Oldal
A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA	1
Cél, hipotézis, kutatási csomópontok	6
A FELMÉRÉSBEN RÉSZTVEVŐK KÖRE	12
A VIZSGÁLAT MÓDSZERE	14
AZ ÉRTÉK MARXI ÉRTELMEZÉSE	17
Az értékattitűd szerepe a nevelésben	20
Az értékorientáció tartalma és gyakorlata	21
A szocializáció viszonyrendszere	24
AZ ÉRTÉK MAI PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSE	29
I. A TANTÁRGYI ÉRTÉKEK HELYZETE A KÖZÖS ALAPÚ KÖZÉPISKOLAI KISÉRLETBEN	33
1./ A tantárgyi értékek motivációs bázisa	33
A jellem értékei, mint tanulást motí- váló tényezők	36
A vizsgált életmód értékek motiváló ereje	40
A tanulást motiváló munka értékek	41
A szülők foglalkozásának motiváló ereje	42
A tanulást motiváló értékközösségek jellemzői	45
2./ A tantárgyi értékek általános tenden- ciája	47
A humán-társadalmi értékek alakulása	50
A klasszikus műveltségi értékek alakulása	51
A természettudományok értékének alakulása	53
A vizsgált gyakorlati értékek változása	54

II.

	Oldal
3./ A vizsgált tantárgyi értékek beállítódása	54
4./ A tanulók összetétele a választott tantárgyi értékek alapján	57
II. AZ ERKÖLCSI ÉRTÉKEK ALAKULÁSA A KÖZÖS ALAPÚ KÖZÉPISKOLAI KISÉRLETBEN	63
1./ Az erkölcsi értékek gyakorisága	66
2./ Az erkölcsi értékek összetétele	73
3./ A magatartást meghatározó erkölcsi értékek helyzete	75
III. A MUNKÁVAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKEK ALAKULÁSA	82
1./ A munka főbb értékei	85
2./ A munkával kapcsolatos tanulói típusok értékítélete	89
3./ A munkavállalás motívumainak érték gyakorisága	91
4./ A szakmában maradás és a munkavállalás motívumainak összefüggése	94
IV. A KÖZÖS ALAPÚ KISÉRLETI KÉPZÉSBEN RÉSZT- VEVŐ ISKOLÁK ORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE	101
1./ A pályaválasztással kapcsolatos értékek alakulása	102
2./ Az orientáció lényege, szerepe a pedagógiában	105
3./ A vizsgált iskolák orientációs tevékenysége	108
4./ Az egységes képzés orientációjával kapcsolatos vélemények elemzése	113
5./ Az osztályközösségek alakulása és problémáik	120
6./ Az osztályközösségek kialakításával kapcsolatos feladatok	123

III.

	Oldal
V. A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKEK ELEMZÉSE	126
1./ A közösségi normák gyakorisága	128
A fegyelem helyes fogalmi és norma jegyeinek értéke	134
A fegyelmezetlenséggel szembeni reakció gyakorisága	137
Az iskolai fegyelem érdekviszonyai	138
2./ A közösségi élet értékei és a közös- ségi kép közötti összefüggés	140
3./ A közösségi cselekedet indítékai	141
A barátságválasztás értékei	143
A barátságválasztáskor ható típusjegyek ereje	145
KÖVETKEZTETÉSEK A TÁVLATI FEJLESZTÉSI TERV FÜGGVÉNYÉBEN	149
AZ ANYAG TOVÁBBREJLESZTÉSI LEHETŐSÉGE	158
AZ ANYAG HASZNOSÍTHATÓSÁGA	160
IRODALOMJEGYZÉK	162
MELLÉKLETEK	
ÁBRÁK	

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

Hazánkban az 1983/84. tanévben a statisztika szerint 101 200 tanuló járt gimnáziumba, 124 100 szakközépiskolás volt, 174 800 tanuló szakmunkásképző intézmény hallgatója volt. Az iskolarendszer távlataival foglalkozó kutatók már a hetvenes években felismerték, hogy a közeljövő iskolájának magas általános műveltségű, ugyanakkor széles alapokon nyugvó szakmai ismeretekkel rendelkező tanulókat kell képeznie. Ez a felismerés hozta létre a szegedi József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanácskének - Dr. Ágoston György professzor vezetésével - a közös alapú középiskolai kísérletét. 1979-ben Budapesten, Szegeden és Miskolcon összesen 18 osztályban elkezdődött egy Magyarországon eddig példátlanul nagyszabású pedagógiai kísérlet.

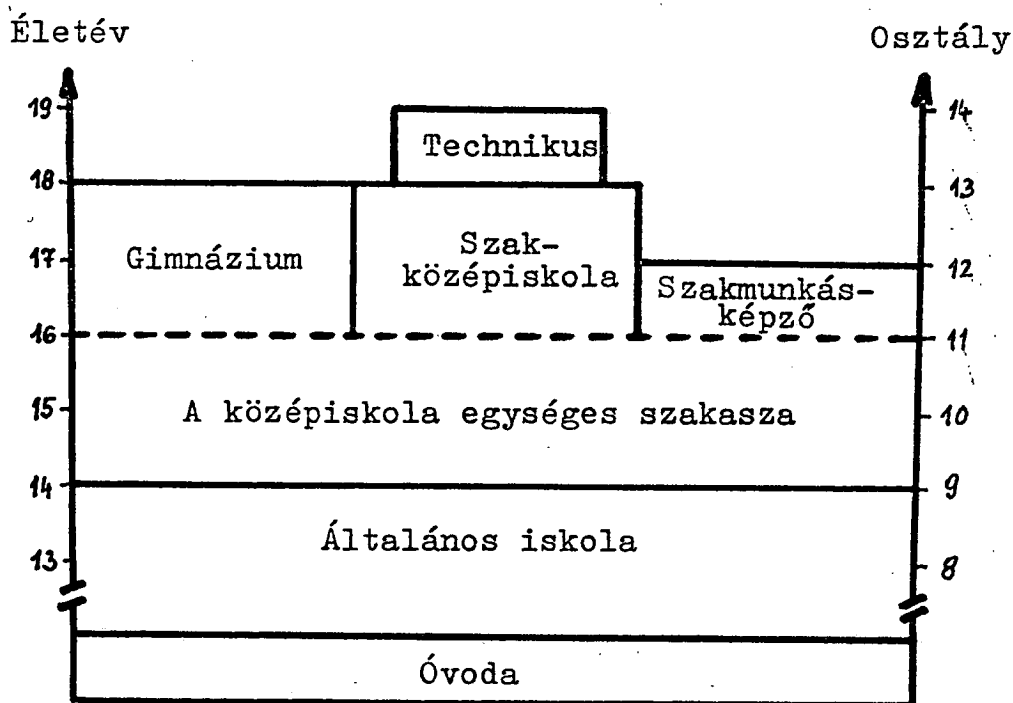
Az egységes alapú középiskolai kísérlet célja egy olyan középiskolai-képzési rendszer kidolgozása és kipróbálása volt, amely a gimnáziumban és a szakközépiskola első két évében közös műveltségi törzsanyagot oktat. Ezzel párhuzamosan fakultatív foglalkozásokkal képességet tár fel az orientációhoz, továbbá felzárkóztató foglalkozásokkal az általános iskolai hátrányok pótlásáról gondoskodik.

Az orientáció eredményeként második év végén történik a tanulók irányítása gimnáziumba és szakközépiskolába.

A gimnáziumi képzés célja a továbbtanulásra való felkészítés. A szakközépiskolai képzés célja szakmunkásképzés és előkészítés technikus képzésre, illetve szakirányú továbbtanulásra. A kísérleti képzési modell szerint a tanulók 16 éves korban választanak életpályát azért, hogy képességeik, tényleges érdeklődésük határozza meg a választást és ne külső, véletlenszerű tényezők. (1.ábra)

1.ábra

Az új iskolarendszer struktúrája (44)



14 éves korban a tanulók többségében még nem mutatkoznak pregnánsan azok a képességek, amelyekből biztosan lehetne következtetni arra a tevékenységi területre, amelyen a legsikeresebben, a legeredményesebben működhetnek, valósíthatják meg önmagukat. "Kísérletünk egyik sark-

köve az orientáció, 2 éves alapos pedagógiai munka következtében a tanuló önmagát jobban megismerve, képességeit néhány munkaterületen kipróbálva, jövőendő életpályáját illetően megfontoltabban dönthet 16 éves korában. Két esztendő lehetőségét ad megismerni a középiskola követelményeit a humán és reáltárgyakban, belekóstolni a szakmai képzés alapjaiba, megismerni bizonyos manuális műveleteket, a nyelvek és a művészetek iránti fogékonyságot." (24)

Második osztály végén a tanulók - az adottságokat, képességeket mérő - alapvizsgát tesznek. A vizsga, mint az orientációs rendszer szerves része, nem szelekciós eszköz, hanem más egyéb eszközökkel együtt alkotja az orientáció eszköztárát. A gyakorlat azt mutatja, hogy a vizsga az adott tantárgyban a tanulók tudásáról képet ad, de a képesség felmérésére jelenlegi tartalmában és szervezettségében nem használható. Viszont, ha a képzés mindenütt általános lesz, a vizsga betöltheti funkcióját.

A középfokú iskolarendszer kutatásával az a cél, hogy közoktatási rendszerünk reális fejlesztési lehetőségeit egy-két alternatíva kísérleti kipróbálása tárja fel. A kísérleti koncepcióknak figyelembe kell venniük változó világunkat, társadalmi-gazdasági fejlődésünk adottságait és fejlesztési lehetőségeit. Ezek pedig a következők:

- 1./ A szocialista demokratizmus kiszélesedése, a tudomány termelőerővé válása megköveteli, hogy a társadalom tagjai nagyobb általános műveltséggel, szélesebb látókörrrel rendelkezzenek a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális összefüggések jobb megértői legyenek.

- 2./ A specializált munkást felváltja az általánosan művelt, egy szakmacsoport elméleti alapjait ismerő munkás. Ezért úgy kell kiképezni a fiatalokat, hogy a műszaki fejlődés mindenkori igényeitől függően, a továbbképzés segítségével képesek legyenek átállni magasabb képzettséget igénylő munkára.
- 3./ A közoktatásügy célja a képességek maximális kibontakoztatása. Ezért szükség van az iskolában felzárkóztató foglalkozásokra, az egységes alapképzésre, a népgazdasági és egyéni érdekeket figyelembe vevő orientációra és differenciált továbbképzésre.

Az általános műveltség magasabb színvonalra emeléséhez az 1979-ben bevezetett gimnáziumi tanterv jó alapot nyújtott. Feladattá tette a szocialista emberre jellemző meggyőződésrendszer és magatartás kialakítását úgy, hogy a normák a munkában, a közéletben és a magánéletben is megnyilvánuljanak. A tanulóknak ismerniük kell a szocialista erkölcs legfontosabb fogalmait, normáit és rendszerét, mert csak így tudnak eligazodni korunk etikai kérdéseiben. Meg kell érteniük a világ problémáinak összefüggéseit a szocialista hazafisággal és az internacionalizmussal. A tanulóknak cselekvően kell részt venniük a közéletben, munkájukkal formálni kell önmagukat és társadalmi környezetüket. Az iskolai nevelőmunka eredményeként a tanulók belső igényévé kell, hogy váljon az iskolai követelményrendszer, s szükséges, hogy munkájuk önként és meggyőződésből vállalt legyen.

A gimnáziumi és szakközépiskolai nevelés és oktatás terve a célok meghatározásánál általánosan megfogalmazott szocialista értékrendszert körvonalaz. A tartalmában és módszereiben sokoldalú és bonyolult értékorientációnak az alábbi feladatközök során kell megvalósulnia:

- a közösség és a szocialista személyiség fejlesztése;
- a tanulásra és a munkára nevelés;
- a szocialista hazafiságra és internacionalizmusra nevelés;
- a diákéletmód, felnőtt életmód szokásainak kialakítása közben.

A nevelési feltételrendszer a társadalmi értékek közvetítésével formálja a tanulók személyiségét, egész értékkelő magatartását, amelybe beépül a családi miliő és a kortárs csoport hatása is. A tanulók az értékorientáció során nemcsak pozitív, előremutató példákkal találkoznak, hanem negatívakkal is. Ezért az intézményes nevelés elsőrendű feladata az, hogy az értékhordozó hatásokat felerősítse, a gátló mechanizmusok hatását pedig kompenzálja.

Az értékek ugyanis célként irányítják az emberi-társadalmi törekvéseket, eszközként lehetővé teszik a célok elérését, majd normaként szabályozzák az emberi-társadalmi együttélést. A társadalomban az ember nem pusztán külső feltételeket talál, amelyekhez igazítja saját tevékenységét, hanem a társadalom hozza létre, formálja az őt alkotó egyének tevékenységét.

A tanulók értékorientációját különböző közvetítő mechanizmusok szabályozzák. Ilyenek az egyén aktivitása, szociális tapasztaltsága, a csoport, a szűkebb és tágabb közösség, a családi környezet, az iskola művelődésanyaga, nevelési módszere, tantestületi közössége, a tömegkommunikáció, a társadalom példái stb. E hatásmechanizmusok szabályozó funkciója szerepet játszik a tanulók szociális érintkezésében, társas kapcsolataiban és személyközi viszonyrendszerében.

Az iskolában a tanulói tevékenység értékrendszere a közösség programjának megvalósítását, az egyéni képességek sokoldalú fejlesztését, a közösségi-demokratikus magatartás gyakorlását, az egyén sokoldalú kapcsolatainak, viszonyainak, érintkezési módjainak és életvitelének orientálását szolgálja. Az iskola, mint a személyiség szocializációjának egyik fontos közege, a szilárd értékek kialakításán munkálkodik.

Vizsgálatommal arra kerestem a választ, hogy a közös alapú kísérleti iskolatípus megfelel-e az előzőekben körvonalazott társadalmi feladatának? A megfelelés rendkívül széles körét lehetetlennek tartottam feltárni. Így csak az értékorientáció és a szocializáció oldaláról kívánom bizonyítani az új iskolatípus érdemeit.

Cél, hipotézis, kutatási csomópontok

Kutatásom célja a kísérleti oktatásban résztvevő tanulók értéktudatossági szintjének vizsgálata volt. Fel kívántam tárni, hogy a közös alapú és differenciált középiskolai kísérletben mely tantárgyak, milyen mélységben

jelentenek értéket a tanulók számára. Arra törekedtem, hogy sikerüljön megvizsgálni és megfogalmazni azokat az erkölcsi, munka és közösségi értékeket, amelyek ma a szocialista erkölcs és magatartás alapvető részei, s melyek azok az értékek, amelyek a kísérleti képzés lényegéből adódóan eltérést mutatnak a korosztály általános értékhierarchiájától.

A vizsgálatokat nehezítette a kérdéskör kutatás-metodikai bizonytalansága, az hogy megnyugtató - a szakirodalomban elfogadott - módszer, standardizált kérdőív, vagy megfigyelési módszer nem áll rendelkezésre. Másrészt társadalmunkban az értékrendszer kérdéskörének tartalma annyira gazdag, részkérdéseinek vizsgálati mélysége olyan széleskörű, hogy nehéz volt egy általános, de mégis a vizsgálat céljának és hipotéziseinek megfelelő kutatási módszert kiválasztani.

A vizsgált téma kiválasztását a nehézségek ellenére az indokolta, hogy társadalmunk gazdaságpolitikai kérdéseinek változása sürgetően veti fel az értékrendszer változás szükségességét. Az értékváltozás folyamatában értékbizonytalanság nehezíti a mindennapi eligazodást. Amikor a gazdaságban az új fejlődési pályára való áttérésről beszélünk, a megújulás nagymérvű orientációs változásokat, életminta-választásokat, alternatíva-lehetőségeket kínál. A gazdasági és politikai élet élénkítését célzó intézkedések során a korábbi áttekinthető világképünk összezavarodik, az új pedig lassan alakul ki. A változások az eszmények mellett a normák értékét, alkalmazhatóságát is megkérdőjelezi.

A jövő gazdasági-társadalmi dinamizmusa megfelel az ifjúság dinamizmusának. A ifjúság ma is tapasztalja a világban végbemenő rendkívüli változásokat. Miközben sokféle képet nyer a szocializmusról, azt is érzékeli, hogy társadalmunkat viták is jellemzik. Azonban ma még bizonytalan, hogy mi tekinthető stabil értéknek és mi mulékony kompromisszumnak. A bizonytalanság legtöbbször abból adódik, hogy a fiatalság csak ideológikusan elképzelt szocializmusról hall, ami gyakran ütközik a gyakorlattal és a fiatalok személyes élményével. A gyakorlat azt mutatja, hogy kevesebb társadalmunkban az erkölcsi fogódzó, kisebb a közösség orientáló ereje, nehezebb az egyéni lét szabályozása. A szocialista értékrend folyamatos tisztázása és irányvonalának módosítása azért sürgető, mert az ifjúság mindég leképezi a társadalom értékstruktúráját. Ugyanakkor sajátos csoportkultúrával is rendelkezik. Önálló kifejezésre és képviseletre napjainkban csak mérsékelten, vagy formálisan van lehetősége.

Az új értékrendszer kialakításában és stabilizálásában tehát újszerű és fontos feladata van a középiskolai nevelésnek, értékorientáló tevékenységnek.

Feltételezésem szerint a közös alapú középiskolai kísérletben oktatott tanulók értékismerete, beállítódása, attitűdje, orientációja és értékvezérelte cselekvése jobb lesz, mint a hagyományos szakközépiskolai tanulóké. Értékorientációjuk összhangban van a gimnáziumi és szakközépiskolai tanterv cél- és feladatrendszerével. Az értékorientációs vizsgálatokhoz használt kérdések segítségével a leg-

fontosabb értéknormákat az alábbi értékrendszerbe tartottam besorolhatónak: a tantárgyi értékek, az erkölcs, a munka és a közösség értéknormái. Feltételezem, hogy ezek a kérdéskörök megközelítőleg feltárják a középiskolai nevelés és oktatás legfontosabb társadalmi cél- és feladatrendszerét.

Tanulmányozni kívántam az egységes alapú kísérleti képzés néhány tantárgy-értékének beépülését. Ezek azok, amelyek az új iskolatípusnak a közoktatáspolitikai koncepció által kirajzolt feladatkörét tudják esetleg bizonyítani. Igy kíváncsi voltam az általános műveltségre, a valóság látásra és a műveltség kapcsolatteremtő hatásának alakulására. Feltételezésem szerint az egységes alapú kísérletben résztvevők erkölcsi értékrendszere gazdagabb - a gimnáziumi tanterv sokoldalú tartalmi és metodikai eljárásai következtében. Véleményem szerint a kísérleti tanterv által lehetőség nyílt az erkölcsi emberi értékekre érzékenyebben figyelő és reagáló személyiségek nevelésére. Erkölcsi értékítéletükben a társadalmi értéknormákhoz jobban igazodó egyéniségek nevelése vált lehetővé. Természetesen az új iskolatípussal kapcsolatban sem vonatkoztathatunk el attól, hogy a kísérlet is társadalmi közegünkben, társadalmi-gazdasági problémák között, változó értékrendek idején történik.

Vizsgálatomban fel kívántam tárni azt, hogy a tartalmában kiszélesített, óraszámban megnövelt általánosan művelő tantervi anyag képes-e arra, hogy a tanulók munkához való viszonyát a kívánatos pozitív irányba fejlessze. Feltételezésem ugyanis az volt, hogy az egységes alapú képzésben résztvevők szorgalmasabban, odaadóbban dolgoznak, tanul-

nak azért, hogy a tantervi követelménynek megfeleljenek, hogy egyéni képességeiket maximálisan kibontakoztassák. Ezzel kapcsolatban választ vártam arra, hogy a 16 éves korban lehetséges pályaválasztás az egyén és a társadalom várakozásainak jobban megfelel-e? Az egységes alapú képzés pályaaorientációs tevékenysége elegendő-e az egyén és a társadalom számára, még akkor is, ha a kísérlet stádiumában természetesen az orientálási lehetőség szűkebb, mint az a későbbiekben kialakítható lesz?

A továbbiakban az értékszocializációt vizsgáltam. Feltételeztem ugyanis, hogy gazdagabb erkölcsi értékek birtokában, az értékszocializáció iránt is fogékonyabb személyiségek nevelésére képes iskolarendszer gyakorlati kimunkálásában vettem részt. Gyakorlati nevelőmunkám során értékszocializációra képesebb egyének nevelését véltem felfedezni az egységes iskolatípusban. Viszont meggyőződhettem arról is, hogy a gimnáziumi nevelésben uralkodó, az egyéni tanulmányi érdekeket jobban szem előtt tartó fiatalok közösségi nevelésével is meg kell birkózni. Tehát arra kerestem a választ, hogy az egységes alapú képzésben résztvevő tanulók mennyire tudják összeegyeztetni a közösségi normákat az egyéni érdekek gyakorlatával.

Választ vártam arra a kérdésre is, hogy a pályaválasztás után felbomló osztályközösségek újjáalakítására milyen reális lehetőség mutatkozik. Illetve 16 évesen a biztosabb erkölcsi normarendszer birtokában képesek-e az új osztályok még egyszer közösséggé szerveződni. A vizsgálat közben kíváncsi voltam arra, hogy a direkt értékfelmérés

során az egységes alapú képzésben résztvevő tanulók magasabb értéket fogalmaznak-e meg? Vagy a magasabb érték /mint követelmény/ a bevésoédésnek már olyan szintjén áll, hogy a fontosabb érték alacsonyabb értékválasztást eredményez. Az érték bizonyítása azért nehéz, mert egy öt fokozatú skálán a tanulók a választ különböző nagyságú értéknormákhoz viszonyíthatták, már beépült értékrendszerüktől függően.

A FELMÉRÉSBEN RÉSZTVEVŐK KÖRE

Értékvizsgálatomat három budapesti szakközépiskola tanulóinak körében végeztem. Ezek az iskolák: a Petrik József Vegyipari Szakközépiskola, az Egressy Gábor Finommechanikai és Műszeripari Szakközépiskola és a Kolos Richárd Finommechanikai és Műszeripari Szakközépiskola. Mindhárom iskola 1979-ben kapcsolódott be a szegedi József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke által irányított egységes alapú középiskolai kísérleti képzésbe. Mindhárom iskola megközelítőleg azonos körülmények között végzi nevelő-oktató munkáját. Közel azonos környezetből származó tanulók részvételével indult az oktatás és képzés. Mindhárom iskola ipari környezetben helyezkedik el, így a beiskolázott tanulók neveltségi szintje, összetétele közel azonos. Eltérést közöttük esetleg az általános iskolák nevelő-oktató tevékenységének eltérő metodikai eljárásai eredményeznek.

Az értékvizsgálathoz használt kérdőíves felmérést két lépésben végeztem el. Vizsgálatom először az iskolák második év utáni orientációs tevékenységére terjedt ki. Vizsgáltam a 16 éves korra kitolódó pályaválasztással kapcsolatos véleményeket, az iskolák orientációs tevékenységét, az orientáció tapasztalatait, eredményeit. Elemeztem a második év után felbomló osztályközösségekről kialakult véleményeket. A vizsgálatba a három iskola 716 tanulóját vontam be, akik mind egységes alapú képzésben vettek részt. /A vizsgálat idején ennyien jártak egységes középiskolai osztályba/. A fent említett kérdéskörre nyílt végű kérdések segítségével válaszolt minden (24) osztályfőnök is. A tanulók vála-

szainak kontroll vizsgálatához a pályaválasztásra vonatkozó kérdésekre a tanulók 12 %-ának szülei is válaszoltak. A szülők kiválasztása véletlenszerű volt.

Második lépésben a tanulmányi, erkölcsi, munka és közösségi értékek vizsgálatára került sor. 17 közvetlenül, vagy közvetetten értékorientált kérdésre adtak választ a tanulók. E felmérésben 534 egységes alapú középiskolába járó tanuló vett részt. A résztvevők iskolánkénti megoszlása: 27 %-uk a vegyipari szakközépiskolába, ugyancsak 27 % az Egressy Szakközépiskolába, és 46 % a Kolos Richárd Szakközépiskolába járt. A Petrik és az Egressy Szakközépiskolákban évfolyamonként csak egy-egy osztályt választottam /véletlenszerűen/. A Kolos szakközépiskolában a vizsgálatba minden egységes alapú és differenciált képzésben résztvevő osztály /évfolyamonként 2-2 osztály/ bekapcsolódott. Bár az iskolai hagyományok befolyásolják az értékorientációs vizsgálatban használt kérdésekre adott válaszok értéknormáit, mégis hatásukat a nevelés és oktatás sok más egyéb ható tényezőjével összefüggésben, minimális mértékben vettem figyelembe.

Az értékorientáció felméréséhez a Kolos szakközépiskola 134 szakmunkásképzési célú szakközépiskolai osztályba járó tanuló válaszát is felhasználtam kontrollként. Értéknormáik segítségével kívántam a hipotézisekben megjelölt kutatási csomópontok kérdéseit megválaszolni.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERE

Elemzésemben alaphelyzetet rögzítő eredményt adok közre. Feladatlapos módszerrel tanulmányoztam a fiatalok értékorientációját, az ezt kialakító hatásmechanizmusok néhány összetevőjét. A feladatlap 7 nyíltvégű, 5 választásos, állásfoglalásra készítő kérdést és 5 osztályozási skálájú kérdést tartalmazott. A kérdések átdolgozottak, vagy saját összeállításúak voltak. (1.számú melléklet)

- 1./ A tantárgyi értékek és az általuk normaként beépült: jellem, életmód, munka és külső feltétel értékek mérésére az 1-3.[¶] kérdés szolgált. A tantárgyi értékek kontroll vizsgálatára a 4.kérdésre adott válaszok segítségével volt elvégezhető.
- 2./ Az erkölcsi fogalomismeret, norma és ítéletalkotás, az erkölcsi összefüggések felismerése és tudatossági szintvizsgálatához az 5-8.[¶] kérdést használtam.
- 3./ A munkára neveltség mérésére a 10-12.[¶] kérdéseket használtam. A munkával kapcsolatos szociális kíváncsnak való megfelelést a 9.[¶] kérdésre adott válaszok mutatják.
- 4./ A közösségi értékek mérésére a 13-17.kérdéseket használtam.

A kérdőív próbáját elvégeztem. A tanulók mind az öt évfolyamot képviselték és részt vettek benne kontroll osztályos tanulók is. A módosítás során kérdéseket dolgoztam össze, így a próbában szereplő 20 kérdéses feladatlap kérdéseinek száma 17-re csökkent. A 14-17.kérdések helyei

¶ A kérdéseket a 29, 13, 2, 54. munkák nyomán állítottam össze.

- mivel a kérdőív utolsó kérdései voltak - és jellegük - egyrészt mert közösséginek ítélt szituációk, másrészt intim barátválasztási motívumra vonatkoztak - nagyban befolyásolták a válaszadási hajlandóságot. Az előbb említett okok miatt nőtt a válaszmegtagadás aránya /fáradtság és unalom miatt/, de nőtt a nem értékelhető, például komolytalan válaszok száma is. Mindez nehezebben értékelhetővé és kevésbé pontossá tette a válaszok feldolgozását, de kiegészítő és ellenőrző adatként használhatók.

Az adatok feldolgozásánál a minta nagysága miatt az egységes alapú osztályok tanulóinak értékitéletében az évfolyamonkénti változásokat tendenciaként objektíve elfogadhatónak véltem, gyakorlati tapasztalataim is ezt bizonyítják. A kontroll csoport viszonylag kis létszáma miatt évfolyamonkénti értéktendenciák megállapítására minimális mértékben törekedtem.

Mivel valamennyi vizsgálati személyt azonos választási és rangsorolási helyzet elé állítottam, értékmotívumaik összehasonlíthatók, mennyiségileg és minőségileg elemezhető adatot mutatnak. Ezért lehetett bennük tendenciákat megfogalmazni. A meghatározott pontértékek kvantifikált rangsort adnak, a rangsor változását, az egyes motívumok közötti távolságokat szemléltetik, számértéküknek önmagukban nincs jelentőségük.

Az értékek feldolgozása során feltételeztem, hogy a gyakoriságból - általában - az azonosság fokára, a vele kapcsolatos attitűd szilárdságára is következtethetek. Nem egy-egy motívum elkülönített elemzése, hanem azok együttesé-

nek belső szerkezete és értékrendje utal az összesített válaszok tendenciájára. Nyitott kérdéseknél a válaszokat típusba soroltam és előfordulásukkor idézem az egyes típusok tartalmát.

Az értékek feldolgozása során az átlag meghatározásával éltem leggyakrabban, valamint a relatív gyakoriságot használtam /mennyiségi sorból megoszlási viszonyszámok számításával/. Feldolgozásomban viszonyszámok és mutatószámok kialakításával vizsgáltam az értéket. Az összehasonlítható viszonyszámokkal a statisztikai sorok belső szerkezetének feltárására törekedtem. Az értékelhetőség és az összehasonlíthatóság érdekében megoszlási viszonyszámot számítottam. A csoportosítás eredményeként statisztikai sorokat kaptam. Minőségi sort úgy képeztem, hogy a szövegesen megnevezett ismérvváltozatok mellé a hozzájuk tartozó elemek számát rendeltem. /Az osztályközösség által csoportosított mennyiségi sorból gyakorisági sort képeztem./

Az idősorok fontos elemző eszköze a grafikus ábrázolás. A láncviszonyszám azt mutatja, hogy az egyes időszakokban mekkora volt a változás az előző időszakhoz viszonyítva. Trendszámítással az időszak változásának alapirányára következtettem. Két jelenség közötti összefüggés egyenletesen növekvő vagy csökkenő változását lineáris regresszióval fejeztem ki.

AZ ÉRTÉK MARXI ÉRTELMEZÉSE

Mielőtt rátérnék az érték és értékrendszer marxi értelmezésére, szükségesnek tartom néhány - saját értékrendszeremet is meghatározó - klasszikus fogalom felidézését. Továbbá a teljesség igénye nélkül kívánok összegezni a szakirodalomban eddig feltárt néhány tudományos eredményt.

A marxi értékrendszer magában foglal minden olyan emberi törekvést és eredményt, amely a társadalmi haladást, az emberi nem gazdagítását jelenti anyagi és eszmei síkon egyaránt. Értékrendszerének része minden olyan emberi tulajdonság, ami az embert társadalmi tevékenységre teszi alkalmassá. Az egyén érték-elsajátítása több tényező függvénye és időben hosszú folyamat, amely csak a szocializáció /az egyén társadalomba való beilleszkedésének/ gyakorlata közben valósítható meg.

Az értékhordozók tulajdonságainak tudati visszatükröződései az értékkategóriák. Ezeknek tartalma koronként változik. Sőt egy társadalmi rendszeren belül is állandó változásban van a gazdasági élet és az emberek tevékenységét meghatározó társadalmi viszonyrendszer. Így a társadalomban uralkodó értékkategóriák is folytonos átértékelődés alá esnek. Az értékkategóriák állandó változásuk közben azonban viszonylagos állandóságot is mutatnak. A mindenkori társadalom feladata és felelőssége, hogy ezen kategóriákat és eredményeket átadja a jövő nemzedékének.

A mindenkori érték az, ami iránt az adott társadalom kitűntetett érdeklődést tanúsít. Érdeklődés alatt azt a megismerésre irányuló motívumot értem, amely viszonylag

tartósabb irányulást, vonzódást fejez ki, meghatározott tevékenységi formák iránt. Az érdeklődés sokfajta tényezőtől függhet, így az egyén képességeitől, a családi környezettől, az iskolai oktatás minőségétől, a pedagógusok "személyes rázásától". De az érték elsajátítás alapja minden, az egyén által korábban átélt csoporttagság is, vagyis a szociálizációs képesség. Az érdeklődést, mint tartósabb megismerési motivumot, a beállítódás részének nevezhetjük. Véleményem szerint érdeklődés alatt minden olyan, viszonylag tartós megismerési készséget és tevékenységet érthetünk, amelyek a tanulókat elvezetik a pályaválasztáshoz, mint tartósabb orientációhoz. A szakirodalom a beállítódásnak, mint személyiség sajátosságnak a jelentőségét elsősorban a pályaválasztásban látja.

Beállítódás alatt tehát egy meghatározott irányú cselekvési készenlétet érthetünk, melynek része a pályaválasztásra való készenlét is. A beállítódás, mint tágabb fogalom tartalmát a személyiség szükségleteinek tendenciája és aktivitása rajzolja ki. A szükségletek kialakításának irányítása szervezett és spontán nevelés útján történhet. A beállítódás a nevelés tartalmának, eszközeinek, folyamatának, módszereinek és hatásrendszerének együttes produktuma. A szükségletek irányítását az önnevelés is segíti, amelyet az egyén már meglévő értékkategóriái alapján fejleszt ki. Az egyén fejlődésének különböző szakaszaiban /életkori sajátosságoktól függően/ más-más komplex tényezők befolyásolják a tanulók beállítódását. A tanulók számára mindig azok a legfontosabb értékkategóriák, amelyek személyes ké-

pességük, hajlamaik, tehetségük szempontjából a legmegfelelőbbek életvitelük kialakításához. Az egyéni értékképzet kialakítása nemcsak a személyiségnek, de a társadalomnak is érdeke.

Az egyén a számára követendőnek itélt cselekvésekből alakítja ki értékmotívumait. Kiválasztás közben a személyt megismerési és érzelmi tényezők motiválják, hiszen a tárgyakat és jelenségeket az egyén értékelés közben választja ki attitűdrendszere segítségével. Úgy vélem, hogy az attitűd specifikusan tárgyra irányuló magatartás, az érték pedig magasabb fokú szerveződés, mert csak a megkülönböztett érdeklődésű jelenségekre vonatkozik. Ezért sokkal több attitűdünk van, mint értékünk.

Az érték kiválasztásban életkortól függően döntő, vagy mérsékelt szerepet játszik az érzelem /az emóció/. Ez a lelki folyamat a környezet és a saját belső állapot átélése által meghatározott és jellegzetes viselkedésben nyilvánul meg. Az érzelmek hatással vannak a kapcsolatszerzés folyamatára, fontos a szerepük a tanulás motiválásában, de az érzelmek rögzítik a tanulás eredményeit is. Az érzelmek elsajátítása fejlett értékitélet rendszer meglétét feltételezi, ugyanakkor döntő szerepet játszanak az értékrendszer további gazdagodásában. Bár az érzelmi nevelés területe sokrétű, a családtól az iskolában kialakított érzelmi légkörön át tart, legszilárdabb alapja mégis a tanulók öntevékenysége és cselekvése. Az értékek beállítódásában az érzelmek teljes tartalmi köre részt vesz, az intellektuális, a morális /szociális/ és az esztétikai érzelmek egyaránt.

Az értékattitúd szerepe a nevelésben

Az attitúd "... komplex viszonyulásmód /benne összeszövődik az értékitélet, érzelmi reagálás és viselkedési minta./" (51) Mások szerint: "Egy attitúd elutasító, vagy igenlő jellegű orientációt jelent valamilyen tárgy, fogalom vagy szituáció irányába és egyben meghatározott reagálási készséget is jelent" ezekkel kapcsolatban (12)

Az attitúdnek, mint értékelésnek és reagálásnak, /vagyis magatartásnak/ számtalan motivációs összetevője van. A motivációk változásának hatására változik az attitúd és általa új értéket nyer az egyén. Az attitúd, mint reakció már "értékelő jellegű viselkedés". Hiszen minden viselkedés morális mentalitást tükröz és korábbi értékrend alapján funkcionáló viszonyulást fejez ki. Tehát közvetlenül azt a mögöttes személyiség területet fogja át, amely irányítja a cselekvést. "... mert tudom mi a jó, nem mindig azt teszem, de ha nem tudom mi a helyes, hogyan tudnék helyesen cselekedni?" (52)

Növendékeinket tehát a motivációtól az attitúdon át a döntés vállalásáig, az egyéni cselekvéshez szükséges tulajdonságok kialakításán át a beállítódásig, a társadalmi értékek alapján történő cselekvési készenlétig kell eljuttatni. "A beállítódás tehát tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapt, amely irányító, vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitúd vonatkozik." (32)

Szocialista társadalmunk alapbeállítódása a közösségi tudat és magatartás kialakítása. Ehhez az attitúdok,

mint értékhordozók kialakítása egyénben és tanulócsoporthban csak komplex módon: az értelmi, érzelmi és akarati célirányos ráhatás felhasználásával valósítható meg. A nevelés ezirányú tevékenységét értékorientációnak nevezzük.

Az értékorientáció tartalma és gyakorlata

Az értékorientáció a helyes értékek kiválasztása érdekében kifejtett társadalmi tevékenység. Az értékorientáció határozza meg "... ahogyan az ember lehetőségein belül válogat, ahogyan dönt, tervez és arányosít; ahogyan jelenlegi helyzetén változtatni akar; ahogyan igényeit módosítja; ahogyan helyzeteinek, képességeinek realitását felismeri; ahogyan az előbbieknak jelentést ad és fontosságot tulajdonít." (48)

Az értékorientációt egyidejűleg egyéni és társadalmi produktumnak is tekinthetjük. Társadalmi jellegét az iskola közvetíti. A közoktatás orientációs tevékenysége "...az a tudatos nevelői törekvés, amely fokozni igyekszik a tanuló tájékozódási törekvéseinek hatékonyságát. Irányt, célt állít az orientálódási törekvés elé. A motiválás magasabb rendű formája." (51) Az értékorientációk intézményes és spontán nevelés hatására, de mindenkor tapasztalati úton, szociális tanulás útján rögződnek attól függően, hogy a környezet milyen jelentést hordoz az egyén számára.

Az értékorientáció eredményességét meghatározó tényezők:

- a családi környezet és a kortárs csoport hatása;
- a gyermek személyisége /vérmérsékletének típusa, akarati tulajdonságai, hajlama és rátermettsége/;

- a műveltségi anyag tartalma;
- a pedagógus, mint nevelő értékrendszere és szociális élettapasztalata, érdeklődése és didaktikai jártassága;
- a tanulócsoporthoz sajátosságai, a diákönkormányzat, /ami visszatükrözi a domináns értékorientációt, valamint erősíti és továbbfejleszti az egyénieket./

A tanulók értékorientálásának főbb tartalma:

- a tudás, mint érték segíti az egyén gazdagodását, a személyiség fejlődését, az önmegvalósítást és a képesség kialakítását;
- az aktivitás, mint érték akkor alakul ki, ha az egyén ismereteit tevékenységbe ágyazva gyakorolja;
- az élmény, mint érték önfelelt azonosulást jelent, s mint ilyen, további értékattitűdök beépülését és az erkölcsi arculat fejlődését eredményezi.

A mai iskola legnagyobb értékorientációs gondja, hogy más a tanterv értékkövetelménye és más a tényleges értékorientáció. Napjaink társadalmi értékkövetelménye a jövő felé fordulás, a tájékozottság fokozása és a célt elérő nevelési gyakorlat megvalósítása. Ezzel szemben a tényleges értékorientáció hiányait többek között a formális önkormányzat, a konzervatív tanítási stílus maradványai, a tanári pálya elhagyását eredményező tanári magatartás jelzi. De az iskola értékelési dimenziói is szűkösek, s újabban a kíváncsnál mérsékeltebben hat több "objektív" és "kollektív" társadalmi érték is. A tanulóknak kevés lehetőségük van az érték realizálását szolgáló valóságos akciókra.

Az értékkorientáció megvalósításának legfőbb feltételei:

- a tanulóknál kialakítani az érdeklazonosság tudatát demokratikus vezetéssel;
- fejleszteni a tanulók felelősségérzetét és felelősségvállalási készségét;
- kialakítani a tanulócsopórt helyes értékkítéletét;
- összhangba hozni a pedagógus magatartását az általa képviselt értékkorientáló hatásokkal.

Az értékkorientáció egyik legfőbb feladata, felkésztíteni a tanulókat a pályaválasztásra. Az életpálya életünk munkával eltöltött része, amely meghatározott személyiségvonásokat kíván. Egyben a személyiség megvalósulásának, alkotó képességének gyakorló területe. Az életpályán az ember alkalmazkodik a társadalom értékkrendszeréhez, hiszen munkateljesítménye annak arányában nő, vagy csökken, ahogyan a szakmai munka társadalmi értékét saját értékkrendszerébe beépíti.

Az érték alapvető funkciója, hogy szabályozza a viselkedést, mint meghatározott társadalmi körülmények között zajló tudatosult cselekvést. Ennek feltétele, hogy a tanulók minél több értékminával ismerkedjenek meg. Az egyén fejlődése során elvben sokféle lehetséges módon sajátítja el az értékeket, pld. céltudatos pedagógiai befolyásolás révén, azonosulási mechanizmusok, modellkövetés útján és szociális tanulás során. A motiváció, a beállítódás és az értékkorientáció sajátos közegben, mindig a szocializáció folyamatában valósul meg és általa nyer kifejezést.

A szocializáció viszonyrendszere

A szocializáció a társadalom életében való hatékony részvételhez szükséges szabályok, normák, cselekvési modellek, magatartásformák elsajátítása, tehát az egyén beilleszkedése a társadalomba. Az ember értéktudata, beilleszkedési ismerete és készsége társadalmi /csoport/ gyakorlata közben alakul ki. Miközben tevékenysége magatartási mintául szolgál környezetének, környezetét ő is mintaként követi. A követés pedig már értékorientáció, mert az egyén sok-sok mintából választotta a követendőt, létrehozva magában azt a képességet, amely szükséges volt a minta követéséhez.

A szocializáció véleményem szerint az egyén, társadalmilag együttműködő érett felnőtté válásának folyamata. Az első közvetítő tényező az egyén és a társadalom között, az anya. Tevékenységének hibái esetén az érzelmi egyensúly megbomlik, a társas kapcsolatok torzulnak. Hatásaként a társadalmi viselkedési mintákkal, a szokásokkal, ítéletekkel való ismerkedés, azok beépülése, valamint a tilalmakkal való belső azonosulás vágya és készsége szenved csorbát. A szocializációnak szerves része a nyelv és a kultúra szokásrendszerének elsajátítása is, melyet főleg az iskolai társas közeg közvetít az egyén felé. Hiányában az intellektuális fejlődés visszamarad, de a szociális tapasztalat sem épül be. Az egyén és a környezet viszonyából adódó problémák megoldásának fontos feltétele az intelligencia, mint összetett szerkezetű általános értelmi képesség. Az intelligencia, a képesség és az akarat mellett az egészséges érzelmek és hangulatok is fontosak a társadalmi életbe való beilleszkedéshez.

A társas kölcsönhatások talaján fejlődik a tanulók igény-szintje, önmagukkal szemben támasztott elvárásuk.

A tanulók a társadalom felnőtt tagjainak értékei, döntési alternatívái alapján tanulnak, átvesznek és örökölnek olyan személyiségjegyeket, amelyek attitűdjeik részét képezik majd. Ezért sajnálatos, hogy a szocializáció egészéről nincs összefüggő adekvát ismeretanyagunk, még akkor sem, ha egyes egységeiről, például a kortárs csoportról már számos kutatási eredmény született. A gyermeknevelés kezdetén döntő a szokás, olykor a kényszertevékenység. Közben kialakul a tanuló magatartásokkal kapcsolatos érzelmi asszociációja, tehát a szabad akaratból választott követés lesz a domináns. Ezt követi a belsővé válás, majd később tudatosan kialakul az egyén sajátos értékhierarchiája.

Az elmúlt évtizedek társadalmi mobilitása kiszélesítette az egyén számára elérhető csoportok számát /érdeklődés és képességek alapján/. Mindez hangsúlyossá teszi a serdülő és ifjúkori szocializációt, hiszen ekkor ismerkedik meg az egyén jövőbeli élettevékenysége szempontjából a legfontosabb elvont és konkrét értékekkel. Ekkor szelektál a megismert értékekből, s ekkor egy sor fontos problémával találkozunk, például a választás kényszere és módja, a választás tudatossága illetve esetlegessége, a felelősség kérdése, stb. Mivel az egyén az értéket más emberek viselkedése közben fedezi fel, reakciója az értékkel szemben attitűdöt feltételez. A tanulók az értékrendszerük kialakítása közben interperszonális viszonyt alakítanak ki egymással. Olyan együttműködő emberek közötti kapcsolat ez, akik - egymást

a társadalom által elfogadott értékek függvényében - értékelve viszonyulnak egymáshoz. Interakciójuk /kölcsonös hatásuk/ pszichológiai állapotukban és külső tevékenységükben is kifejeződik.

A serdülő és ifjúkori szocializáció egyik fő színtere az iskolai mikrocsoport. Az iskola a társadalmi értékrend egy bizonyos részét, a maga specifikus eszközeivel közvetíti a tanulócsoporthoz felé. A közvetítés mélysége, egyénivé válása sok egyéb tényező mellett elsősorban a csoporttudattól függ. A csoporttudatot pedig a bekerülő egyének már meglévő értéktudata és a nevelésükkel foglalkozók nevelési módszerei határozzák meg. Az egyéni viselkedés aktuális szabályozásában meghatározó az is, hogy az egyén mennyire tud, vagy akar azonosulni csoportjával. A társadalmi követelményeket a nevelési tényezők közvetítik a fiatalok számára. Ezért a nevelési folyamat sikeressége érdekében azt is fontos tudni, hogy az egyes nevelési tényezőknek mi a súlya a tanulók szubjektív megítélése szerint. Az egyén ugyanis korántsem képezi le adekvát módon egyéni, társadalmi létét, ennél fogva az objektív csoporthelyzet eltérő értékelési és azonosulási mintákat eredményezhet. A sokfajta szocializációs tényező igazolja, hogy... "Mércére van szükségünk, amelynek alapján megítélhetjük; mely jelenségeket és folyamatokat tekintünk jónak, kívánatosnak, erősítendőnek és melyeket rossznak, visszautasítandónak, kiküszöbölendőnek." (35)

A nevelés akkor hatékony, ha a társadalmi érték, az iskolával szembeni elvárás és a tanulói viselkedés kölcsönhatásban van. Ezért szükséges, hogy a pedagógiai ráhatás

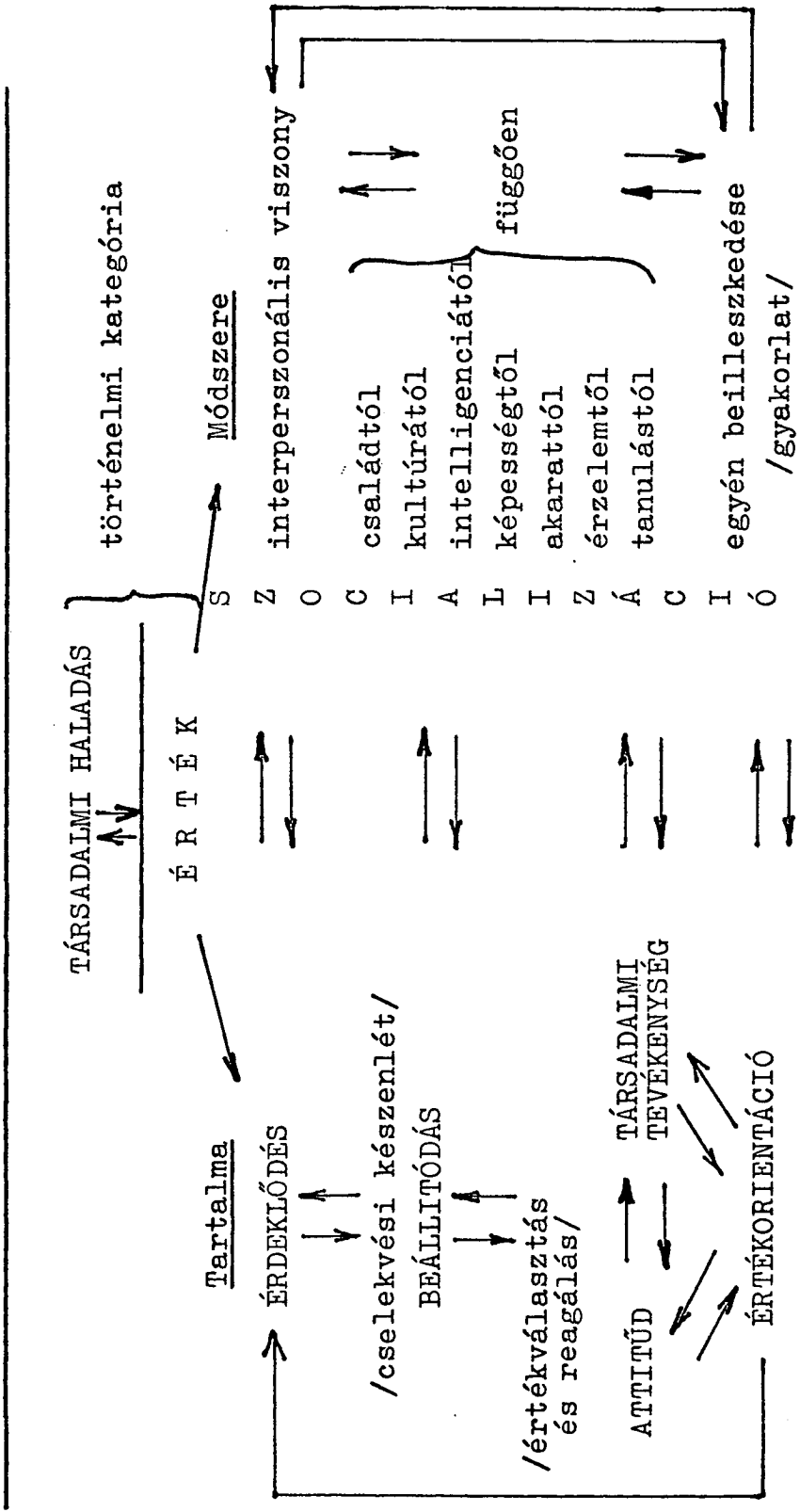
találkozzon a növendékek értékvezérelte személyes szükségleteivel. Minden társadalom és így a mienk is akkor szilárd, ha értékrendszere egybeesik azzal, amit az egyes emberek magukénak vallanak. Például társadalmunk alapvető értéke az egyéniség szabad kibontakoztatása, valamint a társadalmi egyenlőség eszméje. A gyakorlat viszont azt bizonyítja, hogy az egyenlőség közepes szinten való nivellálódása akadályozza az egyéni képességek kibontakoztatását. Értékrendszerünk egyik legnagyobb ellentmondása az, hogy ha az oktatási és nevelési színvonalat a legjobbakhoz igazítjuk, a gyengék lemaradnak, ha az átlaghoz szabjuk a jókat akadályozzuk a fejlődésben.

A társadalom tagjaiban a szocializáció során beállítódások egész rendszere alakul ki. Az egyén szilárd belső értékrendszerének kialakulása az egyik alapja az integrált, autonóm személyiség kifejlődésének. Olyan értékrendszer ez, amelyben egy szituációval kapcsolatos értékattitűd nem kerül ellentmondásba másokkal, amikor az értékattitűdök között harmónikus kölcsönhatás alakul ki. Az ilyen belső értékrendszer kialakítása a pedagógia legfőbb feladatának egyike.

A ma még meglévő társadalmi ellentmondások ellenére sem engedhetünk abból a megítélésből, hogy "... kialakultnak egy értékrendszert akkor tekinthetünk, ha az értékek az embert eligazító, egyértelmű, egységes, összefüggő, nem ellentmondásos, s a társadalomban alapvető viszonyaival összhangban lévő rendszert alkotnak." (35)

2. ábra

Az értékkorientáció folyamata
ÁLLANDÓ VÁLTOZÁS ÉS VISZONYLAGOS ÁLLANDÓSÁG



AZ ÉRTÉK MAI PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSE

A változást folytonosan és állandóan átélő gazdasági társadalmi rendszerünkben az objektív körülmények diktálta értékek dinamikusan változnak. Fő célunk a gazdasági társadalmi élet továbbfejlesztése, értékrendszerünknek a változó gazdasági társadalmi helyzethez való igazítása. Feladatunk, hogy olyan értékek váljanak elfogadottá az egyének és a társadalom számára, amelyek gazdaságunk, társadalmunk továbbfejlődésének fő mozgatói, s ne olyanok, amelyek a fejlődést bénítják. Ne csak a valóság diktálta értékekhez legyünk kénytelenek igazodni, az értékek leértékelésével, esetleg elvi elfogadásával - de gyakorlati elvetésével, hanem az értékek perspektívikusak, a fejlődést előbbre vívők legyenek.

Az oktatáspolitikai tantervei iskolatípusonként határozzák meg az egyes oktatási formák célját és feladatait. Azt, hogy:

- milyen értékek elfogadtatásában és megerősítésében várja el az egyes iskolatípusok alapvető tevékenységét;
- melyek azok az értékek, amelyeknél leginkább megbomlott a társadalom célját megfogalmazó érték és a gyakorlat összhangja; hol, miben távolodik el a társadalmi és az egyéni érték;
- milyen tartalmú és módszerbeli nevelési tényező, mennyire képes értékközvetítő feladatát ellátni?

A mai középiskolákkal szembeni legfőbb társadalmi követelmények, mint társadalmi értékek a következők:

Objektív értékek:

- sokoldalú műveltség,
- továbbtanulási képesség,[⌘]
- értelmes szabadidő felhasználás,
- permanens önképzés,
- szakmai tudás elsajátítása.[⌘]

Önértékek /a munka értékei/:

- becsületes munkavégzés,
- a munka örömének átélése,
- gondatlanság, felelőtlenség elleni fellépés,
- takarékoság,
- gyors alkalmazkodás,[⌘]
- probléma meglátó és megoldó magatartás.

Az erkölcs értékei:[⌘]

- politikai érdeklődés,
- felelősség a döntésben, magatartásban, segítőkészség,
- gondban, örömben osztozó magatartás,
- kölcsönös bizalom, megértés,
- idősek szokásainak tiszteletben tartása,
- óvja népe értékeit, érezze magáénak hazája erőfeszítéseit,
- képes legyen tenni a békéért, az emberi jogokért,
- kreativitás, kritikai, önkritikai képesség.

Kollektív értékek:

- az egyéni és a közösségi érdek összhangja,
- az egyéni életcél közösségben valósítható meg,[⌘]
- tudatos fegyelem és lelkiismeretes munka,[⌘]
- az értékek és mások megbecsülése,[⌘]
- szabadság és a képesség kibontakoztatása a közösségben.[⌘]

[⌘] Az egységes alapú képzés főbb értéknormái.

Az egyes iskolatípusok cél- és feladatrendszerét természetesen egyik oldalról a társadalom igényei, másik oldalról az adott életkori lehetőségek határozzák meg. Az iskola számára adott célok és feladatok megvalósításához ezt az összefüggést a mindennapi gyakorlatban is világosan kell látni. A nevelő munka gyakorlatában az értékorientáció széles skálán mozoghat, a közvetítő mechanizmusok száma is nagyon sok, hatásuk eltérő nagyságú, illetve térben és időben változó. A személyiség fejlődését elősegítő nevelési tényezők koordinálására, hatásuk integrálására az iskola hívatott. A szaktanári munkaközösségek tevékenységi körébe tartozik a tantervi követelmények egységes értelmezése, az oktatói-nevelői munka hatékonyságának elbírálása, az érték és az értékelés kimunkálása, az új szakirodalmi értékek, publikációk közkinccsé tétele.

Az osztályfőnöki munkaközösségek állásfoglalása irányítja közvetlenül a nevelőtestület pedagógiai szemléletét, azt, hogy mit, milyen mélységben tekintenek értéknek és követelnek az iskola tanulóifjúságától. A tanulói közösségek azután egymás tevékenységét mintául követve egyes értékeket képesek felerősíteni, másokat elhanyagolni, kialakítva így az iskola saját értékhierarchiáját és egyéni arculatát. A tanulók egyéni értékattitűdjei megismerésének legfőbb feltétele a tanuló személyiségének és családi háttérének megismerése. Megismerés nélkül nem lehet feltárni, diagnosztizálni azt a módszert, amellyel az egyének és kis közösségük értékbeállítódásához, értékre orientálódásához a pedagógusok közössége a leghatékonyabban hozzákezdhet.

A KISZ szervezet kezdeményező, motiváló, szervező és közvéleményformáló ereje a legfőbb segítőtárs a fiatalok érték elsajátításában, az élményekben gazdag diákélet kialakításában. A KISZ munkájának eredményeként az iskolai közösségi rendszerek /osztály, alapszervezet, ODB, IDB, munkabrigádok/ jó gyakorló terei a munkahelyi, társadalmi, közösségi értékrendszerek elsajátításának. Lehetővé tesz több fontos érték, pld. a demokrácia, az aktivitás, az érdekviszonyok összeegyeztetésének gyakorlását.

A fiatalok személyiségének alakulására maradandóan hat a közvetlen munkahelyi /termelő üzemi/ tapasztalat, a munkatársak példamutatása, magatartása. A pozitív példák mellett ható negatív élmények, tapasztalatok tudatos mérlegelésére, elemzésére módot és lehetőséget kell biztosítani az iskolában. Ellenkező esetben erősödik a tanulóknál a tanult érték és társadalom gyakorlata közötti ellentmondás, tehát elmarad az értékbeállítódás.

I. A TANTÁRGYI ÉRTÉKEK HELYZETE A KÖZÖS ALAPÚ KÖZÉPISKOLAI KISÉRLETBEN

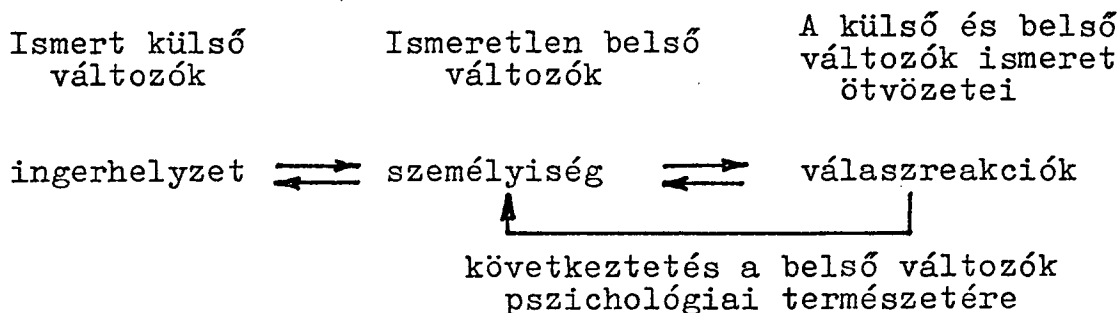
1./ A tantárgyi értékek motivációs bázisa

A pszichológiai irodalom a munkára való beállítódás fogalmát eltérő módon értelmezi és alkalmazza. Véleményem szerint a munkára való beállítódás, mint "munkára való készenlét" bonyolult érzelmi és akarati struktúrában mutatkozik meg. Kifejezi a képességet, a szakma szeretetét, a munka mindenkori társadalmi értékelését és ebből adódóan annak személyes jelentőségét. Az egyéni értékhierarchiában a munka helyét, szerepét, a munkával kapcsolatos attitűdöket az egyén munkájának kollektivitása és munkafegyelme juttatja kifejezésre. Az a tanuló, aki úgy tanul és dolgozik, hogy belső indíttatást érez arra, hogy társait segítse, környezetéért kötelességén túl is dolgozzon, kollektív munka attitűdök birtokosa.

A 14-19 éves korosztály fő feladata a tanulás, s így a munkára való beállítódás társadalmi formái csak részben tükröződnek benne vissza. Ahhoz, hogy a személyiség változása a tanulás hatására pozitív irányú legyen, szükséges az egyén belülről való odafigyelése az adott művelődési anyagra. Mi készíteti az egyént az odafigyelésre? Mindenképpen a motiváció, az egyén szükségletei, a viselkedés megerősítésének foka, az egyén beállítódása, akarateroje, tehát egész személyisége. "Motiváción - legegyszerűbben szólva - azokat a belső késztetéseket, szükségleteket, törekvéseket értjük, amelyek az egyént tevékenységre készítetik." (52) A motiváció minden cselekvésre, viselke-

désre készített belső tényező. Tőle, mint értékitélettől függően változik az egyén aktivitása, viselkedési szervezetsége, célirányultsága és hatékonysága adott tárgy ismeretanyaga iránt.

Megkülönböztethető belsőleg és külsőleg motivált tanulás. Belső motiváció pld. a kíváncsiság, a felfedezési vágy és az érdeklődés. Külsőleg motivált annak az egyénnek a tanulása, aki azért fejt ki valamilyen tevékenységet, hogy érte jutalmat kapjon, vagy ezáltal akar elkerülni valamilyen kellemetlen következményt, például rossz érdemjegyet, vagy büntetést. Viszont a két motiváció nem mindig, sőt általában nem különböztethető meg ilyen élesen. A pedagógia, de már korábban a család feladata a tanulás - lehetőleg belső - motivációs bázisának kialakítása, a tanulás értéknormáinak fejlesztése. Ehhez azonban közvetett módon a szülőknek és a pedagógusoknak is meg kell ismerniük a tanulókat úgy, ahogy azt Kulcsár Tibor (46) sematikus ábrája is mutatja.



Az emberi szükségletek egy része elsődleges, más része másodlagos szükséglet. Az elsődleges szükségletek az emberi élet alapvető létfeltételeit megteremtő ösztönös szükségletek. A másodlagosak a tanult motívumok, amelyek szelektív módon mozgósítják erőforrásainkat "szervezik"

tevékenységünket. "Míg az éhes ember számára az étel például pozitív valenciával bír, addig ugyanez az inger /külső tényező/ jóllakottság esetében akár közömbös is lehet." (46)

A tudás indítékának kielégítése tehát attól függ, hogy az egyén a motivációitól függően hogyan értékeli tudása értékét. A tanulók viszonya az egyes tantárgyakhoz különböző. Ugyanis az érzelmi mozzanatokhoz az adott tantárgyakra vonatkozó /másoktól hallott, vagy korábban tapasztalt/ értékitéletek is társulnak. Ez az értékeléssel átszőtt érzelmi-tudati viszonyulás /vagyis a tantárgy iránti attitűd/ befolyásolja a tanulási kedvet és eredményességet. Az iskolai tanulás megköveteli a tanulótól értelmi tevékenységének irányítását, önszabályozását, röviden az akaraterőt. Az egyén rendszerint azt tanulja meg, aminek a megtanulására beállítódik. A beállítódás nem más, mint az ember spontán és viszonylag állandó irányvétele bizonyos anyagok befogadására, vagyis meghatározott irányú cselekvési készenlét egy adott ismeretanyag elsajátítására.

A beállítódásnak iránya van és az érzelmek erősségétől függően intenzitása, cselekvésre készítő, motiváló szerepe változhat. A tanulás, de minden más iskolai tevékenység iránti beállítódás és az általa meghatározott attitűd kibontakozásában fontos szerepet játszik az érzelmileg színezett tanár-diák kapcsolat is, amelybe nem egyszer jó adag indulat-áttétel is vegyül. A tanár és a pedagógusközösség motiváló ereje személyes reakción - mint példán - keresztül minden pillanatban értékválasztásra és reagálásra készíti a tanulót. Az iskolai gyakorlatban és társadalmi tevékenység

közben gyakoroltatja a tanulóval a beépült munka attitűdöket s ezzel orientálja őket a helyes érték irányába.

A megerősítés kulcsszerepet játszik minden viselkedés, így a tanulás elsajátításában és fenntartásában. A megerősítés valószínűbbé, gyakoribbá teszi a tanulást. A tanulás megerősítése elsősorban attól függ, hogy az adott iskola követelményszintje mennyire képes a tanuló erőfeszítését értékelni. A túlzottan magas követelmény elkedvetlenít, a túlzottan alacsony indokolatlanul magabiztossá tesz és így a tudás aláértékelését eredményezi. A reális követelményt támasztó, de feltételeket is biztosító iskola pozitív érzelmei növelik az intellektuális, teljesítményt és intenzíven visszahatnak az egyén motivációs készségére. A tanulás megerősítésének másik igen fontos tényezője, hogy az adott társadalom értékhierarchiájában milyen helyet - erkölcsi és anyagi megbecsülést - foglal el a jó munka és a nagyobb tudás. Amikor a társadalmi érték, mint húzóerő nem működik, akkor az iskola még helyes megerősítő tevékenysége mellett sem éri el a kívánt eredményt.

A jellem értékei, mint tanulást motiváló tényezők

Konkrét tantárgyi értékvizsgálatomban először arra kerestem választ, hogy:

- melyek azok a motivációs tényezők, amelyek a tanulásra való beállítódást kialakítják;
- melyik tényező, milyen értékhordozó erővel bír, mi a különbség a közös alapú és a kontroll osztályokba járók motivációs bázisa és értéke között?

A tanulóknak 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelni az életükben szükséges motívumokat /a motívumokat lást az 1.sz. melléklet 1.kérdésében./

1.tábla

A képzett motívum csoportok

Motívum csoportok	Az érték helyezési sorrendje egységes csoportban	Átlagérték	
		egysé- ges csoport	kontroll csoport
A jellem motívumai			
belső késztetés a fontos	11	3,62	3,66
akarati erőfeszítések	7	4,09	4,11
külső ösztönzés kívánatos	13	3,08	2,94
önismeret szükséges	2	4,49	4,47
Az életmód motívumai			
ünnepek családi, baráti körben	10	3,47	3,67
társas közösségi érték	6	4,22	4,13
azonosulás a szülői elkép- zeléssel	14	2,57	2,41
A munka motívumai			
az emberi kultúra megismerése	9	3,94	3,90
siker a választott szakmában	3	4,35	4,47
változatlanság a munkában	15	1,72	1,72
esztétikus munkakörnyezet	4	4,04	4,18
teljes munkaidőt kitöltő munka	12	3,48	3,46
a munka társadalmi hasznossága	8	3,98	4,08
A külső motívumok			
önállóság	1	4,57	4,53
iskolában szerezhető tudás	5	4,05	4,16

A tanulóévek során a jellem, mint motivációs érték mindkét iskolatípus tanulóinak körében nő. A közös alapú középiskolában a tanulók többségének értéknövekedése általában lassúbb, mint a kontroll osztályos tanulóké. Úgy tűnik, hogy a jellemértékek gazdagodására a közösség önfejlesztő ereje hat elsősorban, de harmadik osztálytól szerepet játszik az érték felerősödésében a pszichológiai és a személyiségfejlődési sajátosság is. 17 éves kortól a már komolyabb értékitélettel rendelkező egyéniségekből, egy közösség újraszerveződése csak a tagok jellem és viselkedésbeli értékösszhangja alapján lehetséges. Az új közösségek újabb erőpróba elé állítják a tanulókat. Ezért a tanulók egymással szemben kritikusak, a társakkal szemben támasztott követelmények rendkívül magasak. Viselkedés közben mérlik meg társaik jelleggazdagságát.

A csoport egyéneinek motivációs értékei az átlagtól eltérőek és a sokfajta nevelési hatótényező eredményeként még mindig nem stabilak. Sőt a vizsgált jellembeli értékek helyét az ifjúkor számtalan más komoly értéke foglalja el: például a világ dolgai, a szerelem, a társválasztás, a kortárs csoporttal kialakuló kapcsolat, stb. A kontroll csoportban jó néhány tanuló jellembeli normaértéke gyorsan fejlődik, de a tanulók nagy részének értéke az átlag alatt marad.

Érdekes, hogy mindkét iskolatípusban a tanulást motiváló értékek közül az önállóság igen fontos a tanulók számára, mint ahogy az önismeretet is igen nagyra értékelik. Valószínűleg életkori sajátosságokkal összefüggő kérdés ez.

A serdülőkor végefelé az egyéniség kialakítása legfőbb feltételének tartják a tanulók a szabad értékválasztást és az önálló döntés lehetőségét. Ezt még akkor is és azok is igénylik, akiknél az önálló döntés meghozatalához szükséges értékfeltételek nem adóttak. (3.ábra.)

A legtöbb tanuló értékrendszerében fontos helyet foglal el az önismeret által kialakítható akarati erőfeszítés, s az évek során egyre magasabbra értékelik a tanulók az akarat szükségét. Az akarat-edzést az önálló személyiség kialakításának döntő feltételeként tartják számon. Hogy az akarat, mint tanulási motívum átlagértéke a kontroll tanulóknál nagyobb, az azzal magyarázható, hogy belőlük ez a tulajdonság jobban hiányzik, mint egységes osztálybeli társaikból. A közös alapú kísérletben résztvevő tanulóknál ugyanis a tantervi követelmény teljesítése olyan folyamatos erőfeszítést igényel, amit azok annyira megszoktak, hogy természetessé válik számukra, s beépül értékrendjükbe.

Az évek során egyre biztosabban ismerik fel a tanulók, hogy az eredmény, a siker, áldozatvállalásuktól, szorgalmuktól, akaratuktól függ elsősorban, s a külső ösztönzés hatása csak mérsékelt. A külső tényezőket az egységes alapú osztályok valamivel magasabbra értékelik. Valószínű úgy érzik, hogy őket az egységes tanterv követelményei nagyobb erőfeszítésre készítetik, mint a kontroll tanulókat a "normális" szakközépiskolai tanterv. Ezt a nagyobb követelményt szükségesnek, de mégis külső értéktényezőnek fogják fel. Azt, hogy ezzel általános műveltségük, szakmai tudásuk is gyarapodik, nehezen látják be. Értékelés közben

nem veszik figyelembe, bár tudják, hogy ők ezt szabad akaratból és elhatározásból 16 éves korban, önálló döntés alapján /tehát belső késztetésből/ választották.

A vizsgált életmód értékek motíváló ereje

Az életmód értékmotívumainak vizsgálatával arra kerestem a választ, hogy a tanulás korábbi gyakorlata során szerzett érzelmi-tudati viszonyulás mennyire befolyásolja a tanulási kedvet és eredményességet.

A tanulók munkáját befolyásoló életmód tényezők közül a szülői elképzeléssel való azonosulás értékei csökkennek. (4.ábra) A tanulók komolyodnak, a lényeg oldaláról, egyéni érték alapján közelítik meg a dolgokat, tehát nem formai képek - és főleg nem családi értékek - alapján ítélnek és értékelnek. A szülői házzal kapcsolatos értékrend valós helyzetet takar, összefüggésben a korosztály önállósodási törekvéseivel. A kontroll csoportban értéke kisebb és gyorsabban csökken az évek során. Ennek oka az lehet, hogy az egységes képzés során a tanulók később és kisebb mértékben tudnak önállósulni a szülői háztól. 16 éves korban a pályaválasztásnak a szülők is aktív részesei, még ha szavuk nem is döntően meghatározó. Később, az érettségi-képesítő vizsga után az ötödik év vállalásában a szülők pályaválasztással kapcsolatos véleménye szintén döntően meghatározó. Jóllehet a szülők nagy része szívesen vállal további áldozatokat is a továbbtanulás érdekében, ugyanakkor a függőségi viszonyt továbbra is fenntartja, s ez mégis kötöttebb forma, mint ahogy azt a munkavállalás első évében tennék.

A tanulást meghatározó életmód értékek közül domináns a társas közösségi élet. Az érték növekedését magyarázza,

hogy az egységes osztálybeli tanulók egymásra utaltsága erősebb, egyéni pozíciójuk a képzés során bizonytalanabb és változó. Sőt előmenetelük is nagymértékben függ környezetüktől, a társak hozzájuk való viszonyától. A kontroll tanulók jobban igénylik a társas életformát és nekik több idejük van erre. Érdekes, hogy már kezdetben az osztályok egyéni összetétele miatt kisebb a lehetőség a jó közösség kialakítására, mert az iskolába lépéskor - pályaválasztás után - jobbra az egyéni érvényesülésük érdekében tevékenykednek a kontroll csoport tanulói.

A tanulást motiváló munka értékek

A munka, mint motívum értékének elemzésével arra kerestem választ, hogy a közös alapú kísérleti képzésben résztvevők munkához való viszonya jobb-e, magukénak vallják-e a társadalmilag kívánatos munkaértékeket.

A vizsgált értékek közül legnagyobb csökkenés a munkával kapcsolatos értékeknél figyelhető meg. (5.ábra) Évek során az elméleti és gyakorlati feladatok nehezednek, a felelősség nő, de a nagyobb követelménynek kevesebb tanuló tud eleget tenni. Tehát a munkaértékek relatív csökkenéséről van szó, illetve a munkával kapcsolatos értékek növekedése nem tart lépést a munkával kapcsolatos feladatok növekedési ütemével. A kapott értékek nem tartalmazzák a tanulás - mint munka - közvetlen értékeit, mivel a tanulók tudatában a tanulás nem munka. Viszont a szakmánál, a gyakorlati munkánál vallott értékek döntően meghatározzák a tanulók közismereti és szakmai elméleti tárgyakhoz való viszonyát, a bennük kialakuló tantárgyi értékeket.

Természetesen érthető, hogy a tanulók a szakmai gyakorlati tevékenységet miért tekintik inkább munkának. Hiszen folyamata, eredménye kézzel fogható, alkotó jellege rövid idő alatt gyakorlati eredményt hoz. A tanulók azzal tisztában vannak, hogy a tanulás is folyamatos erőfeszítést igényel, de mert gyors, látványos eredménye nincs, ezért a tanulás számukra "nem munka".

Az egységes képzés tantervileg időben és térben szélesebb lehetőséget nyújt ahhoz, hogy mélyebb és gazdagabb munkaértékek épüljenek be a tanulóba. A gyakorlatban azonban az érték beállítódásának ideje megnyúlik, a képzés ellentmondásosságából adódóan irreális továbbtanulási szándékok is kialakulhatnak. Az értékek csökkenésének viszont az a magyarázata, hogy sokan nincsenek tisztában választott szakmájukkal, sőt harmadikban sokan csalódnak is a hirtelen rájuk zúdult szakmai elméleti tárgyak mennyiségétől. Mivel a tanulók kellően nem ismerik szakmájuk valóságos körülményeit, reális értékeit, egyedi esetekből esetleg helytelenül következtetnek. Ezzel szemben a kontroll csoport tanulói rövidebb idő alatt és véglegesen rá vannak kényszerítve arra, hogy jövőendő életükkel kapcsolatban döntsenek. Így a munkával kapcsolatos értékitételeik biztonságérzetet árul el.

A szülők foglalkozásának motíváló ereje

A tanulást motíváló tényezők hosszú sorából fontosnak tartottam kiemelni a szülők foglalkozását. (2.tábla)

2.tábla

A tanulói értékcsoporthoz való viszonya a szülők foglalkozása szerint

A szülők foglalkozása	Magas értékűek		Alacsony értékűek	
	az egy- sleges csoport- ban	a kontroll csoport- ban	az egy- sleges csoport- ban	a kontroll csoport- ban
Értelmiségi	21	27	13	12
Vezető	19	12	18	15
Egyéb szellemi	23	15	23	15
Szaktanár	29	34	43	52
Betanított munkás	-	2	3	-
Segédmunkás	1	10	-	3
Egyéb foglalkozású	7	-	-	3

Ez a tényező, az előbbieken röviden elemzett értékekkel összefüggésben, alapvetően meghatározza a tanulók tanuláshoz és tantárgyi értékekhez való viszonyát, a tanulás sikerét, a középiskolában elért eredményeket. A szülők foglalkozás szerinti beosztását Ferge Zsuzsa kategóriái alapján képeztem, /eltérés, hogy a 7.kategóriában mezőgazdasági fizikai helyett "egyéb" megnevezést használtam és ide soroltam a néhány nyugdíjast is/. (26)

Az értelmiségi szülők gyermekei közül nagyobb valószínűséggel kerülnek ki a magas értékű tanuló, bár az ő értékigényük is csökken. Úgy tűnik, hogy számukra például az egyéni eredmény, a továbbtanulás a legnagyobb érték. Elsőben a magas értékű értelmiségi szülők gyermekeinek értékelője a többi tanulóval szemben még igen nagy. Átmeneti értékcsökkenés után negyedikre előnyük a nagyobb lehetőségek

miatt ismét megerősödik. Évek során az a viszonylag kevés, alacsony értékű értelmiségi szülők gyermekeinek aránya is mérséklődik és értékitéletükben ők is megközelítik az átlagot. (6.ábra)

A vezető beosztású szülők gyermekeinek többségénél a kezdeti magas értékitéletben csak minimális csökkenés figyelhető meg. /Szüleik feltehetően gyermekük erkölcsi, szellemi fejlődésével sokat és folyamatosan foglalkoznak/. Sajnos a vezető beosztású szülők gyermekeinek egy jelentős hányada igen alacsony értékrendszer birtokában kerül az iskolatípusba. Ők általános iskolában valószínűleg megszokták a szülők után kialakult kiváltságos helyzetet, vagy valük nagyon keveset foglalkoznak "elfoglalt" szüleik. A középiskolás évek alatt azonban az iskolatípus normarendszere, a társak igénye, a közösség normái, jelentős hányaduk értékrendjét megemeli, s reális értékhatárokhoz közelíti ezeket a tanulókat is.

Az iskolatípus érték differenciáló hatása legjobban az egyéb szellemi foglalkozású szülők gyermekeit érinti. Körükből mindig az értékben végletes /legtöbbjük jó, néhány gyenge/ tanulók csoportja kerül ki attól függően, hogy milyen a közösségük összetétele, milyen az egyén közösségben elfoglalt helye, elért tanulmányi eredménye, de a mindenkori követelményszint is befolyásolja a kialakított pozíciót. Ez a foglalkozási kör a maga - szereteten alapuló, a gyermekkel foglalkozó, mérsékelt feltételeket nyújtó, de teljesítményt elváró - családi értékrendjével a leginkább képes mozgósítani gyermekét az iskolatípus normáira.

A szakmunkás származású szülők gyermekei az egyéb szellemi foglalkozásúakhoz képest jóval magasabb értékrenddel lépnek be az iskola kapuján. Igaz, érték szerint ők a legjobban differenciáltak, vannak közöttük egészen magas, de igen alacsony értékrenddel rendelkezők is. Az egységes képzés viszont tovább differenciálja a köztük lévő különbséget. Úgy tűnik, hogy a szakközépiskolainál magasabb követelményével a közös alapú képzés az alacsony értéknormával rendelkezőket "hagyja" elveszni, de a magas értékrendszerrel bírók erejét sem aknázza ki minden esetben, a szakközépiskolákban működő és az átlaghoz igazított iskolai követelmény.

A tanulást motiváló értékközösségek jellemzői

A tantárgyi ismeretanyag befogadását alapvetően meghatározza, hogy a tanulók értékrendszerébe mely normák, milyen szinten épülnek be. Illetve az adott közösségekben milyen a tantárgyi értékitételek befogadására hívatott, tanulóba beépült értékösszetétel. Véleményem, hogy az általam vizsgált jellem, életmód, és munkamotívumok minél magasabb színvonala lenne szükséges ahhoz, hogy a tantárgyi értékek egyre magasabb értékkel történő befogadására képessé váljanak egy közösség tanulói.

A vizsgált értékekhez való viszony alapján az alábbi tanulócsoportokat képeztem:

- alacsony értékűek a 70 % alatti értékpontot elért tanulók,
- elfogadható értékű, aki a maximális értékponthoz képest 71-80 % közötti pontértéket ért el,
- magas értékű tanulók, akik 81 % feletti értékpontot adtak.

A magas értéknormával rendelkező tanulók aránya mindkét csoportban csökken. Harmadikban jó néhány korán érő, határozott normával rendelkező tanuló értékrendszerét még a pályaválasztás és az új közösség kialakulásának problémája sem zavarhatja meg. Az általános értékcsökkenés nem jelent visszafejlődést, csupán azt, hogy a felmérés egységes normarendszerrel méri az elsős és az ötödikes tanulókat. Márpedig életkori pszichés tulajdonságaik, a beépült értékrendjük, a velük szembeni elvárások állandóan változnak. A csökkenés általában azzal magyarázható, hogy elsőben az értékitételek egy része - ilyen felmérés során - tanult normák alapján születik. Később őszintébben, már nemcsak tanult normák, de beépült értéktartalom alapján nyilatkoznak a tanulók. Tehát reális értékviszony feltárását /beépülés alapján/ magasabb évfolyamoknál célszerű végezni. Ez nem jelenti azt, hogy elsőben a tanulók nem őszinték, inkább őszintén hisznek abban az optimális normában, amit addig megtanultak. A társadalmi gyakorlat azonban /az összes nevelésre ható tényező problémája miatt/ sokszor eltér az optimális céltől.

Az elfogadható értékrendszerrel rendelkező tanulók aránya mindkét iskolatípusban nő. Valószínű, hogy az egységes osztálybeli tanulók a rájuk jellemző bizonytalanság miatt leértékelték a vizsgált értékeket. Az egységes típus sokfajta tantárgyi információ-halmaza nem biztos, hogy gyorsabban épül be és válik értékévé. Ez a tény pedig felhívja a figyelmet az egységes képzés metodikai, didaktikai és nevelési bizonytalanságaira! A kontroll csoport ugyanakkor magabiztosságból adódóan felértékelték az általános értéknormákat.

Az alacsony értéknormával rendelkező tanulók aránya is nő mindkét iskolatípusban az évek során. Ennek magyarázata egyrészt az, hogy már az érték alapján történő tanulói csoportképzés is egy optimális pedagógiai igényhez /a tentervi előíráshoz/ képest nyújtott tanulói értékteljesítményre utal. Másrészt kifejezi azt, hogy a nevelés oktatás gyakorlata ma nem képes a hozzáfűzött reményeknek /még a tantervnek sem!/ megfelelni a társadalmi ellenhatások sorozatával szemben. A megváltozott társadalmi körülmények új nevelési cél- és feladatrendszer kidolgozását teszik szükségessé, valamint felvetik a társadalmi környezet hatásának mielőbbi javítását, azt, hogy a fiatalok előtt zajló társadalmi gyakorlat jobban igazodjék társadalmi-gazdasági céljainkhoz. A jó példa nyomán a tanulók értékorientációja javulna.

2./ A tantárgyi értékek általános tendenciája

A tantárgyi értékek méréséhez a kérdőív 2. és 3. kérdését használtam /lásd 1.sz.melléklet/. A tanulók 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték az egyes tantárgyi ismeretanyagok fontosságát, majd kontrollként értékitéleteket választottak fontosság alapján. A vizsgált tantárgyi értékeket az alábbi értékcsoporthoz szerint elemeztem:

- humán, társadalmi,
- klasszikus műveltségi,
- természettudományos,
- a gyakorlati élet értékei.

3.tábla

A választott tantárgyi értékátlagok
/1-5-ig terjedő skálán/

Tantárgyi értékek	Egységes csoportban	Kontroll csoportban
Az irodalomból megismert hazaszeretet	2,89	3,00
József Attila költészetének ismerete	2,91	3,09
A helyesírás iránti igény	4,72	4,73
A regények történelmi hátterének ismerete	3,80	3,54
A tartalom és a forma iránti érdeklődés	3,40	3,45
A népdalok és a zeneértés	2,45	2,49
Az angol ember mentalitásának ismerete	2,21	2,16
Az élő szervezet ismerete	3,56	3,73
A folyadékok vegyítése iránti érdeklődés	2,99	2,60
A Föld felszínének megismerése	3,37	3,42
A TV javítás iránti készség	3,56	4,33
A sport iránti igény	4,39	4,46

A vizsgált tantárgyi értékekben a két iskolatípus között lényeges különbség nincs. (3.tábla) Ennek magyarázata, hogy a mért értékek a kérdőív megfogalmazása alapján inkább vágyak értéknagyságát fejezik ki és nem az érték beépülési fokát mérik. Ha abból indulunk ki, hogy a vágy - valaminek a hiánya - értékesebb az embernek, akkor a kontroll csoport valamivel magasabb tantárgyi ismeret értéke a csoport mérsékelt műveltségi hiányait engedi meglatni. A magas kontroll értékeket magyarázza az a tény is,

hogy mivel a vizsgált tantárgyi értékek alapvető műveltségi anyagra utalnak, a válaszok az elváráshoz való pontos igazodást, tehát felértékelést is jelentenek. Ha a választások a kontroll tanulóknál meglévő értékeket jelentenék, akkor a kísérleti tanterv erőfeszítései a tantárgyi értékek "elszegényedését" jelentenék. Mivel a közös alapú kísérleti képzés első két évének tanterve a gimnáziumi tantervvel majdnem teljesen azonos, így ez az "értéktelenedés" kétségtelenül lehetetlen.

Ezért elképzelhető /objektív tantárgyi értékmérési lehetőség hiányában/, hogy az egységes csoportban az adott érték valódi tartalma a megítéltnél jóval magasabb. Ennek valószínűségét látszik igazolni az a tény, hogy a sokkal nehezebb, gimnáziumi tanterveken alapuló tantárgyi értékkövetelmény kielégítése nagyobb erőfeszítést igényel a tanulóktól. Ugyanakkor a tanulók értékitéletébe beépül a tantervi célkitűzés és a valódi teljesítmény közötti különbség, mint értékhiány. A felmérés során a tanulók azt az állapotot vetítették ki a megadott 5 fokozatú skálán, hogy képességük milyen messze van a tantervi és az igényes szaktanári elvárástól. Az egységes osztálybeli tanulók valószínűleg azért is értékelik le a vizsgált értéknormákat, mivel ezek nekik tantárgyakat és kötelező követelményeket testesítenek meg. A kötelezettségek pedig eleve bizonyos fokú elutasítást váltanak ki az ilyen korú tanulókból.

Lehetetlen, hogy a kontroll csoport átlagértékei valós értékeket tükrözzenek. Hiszen az egységes tanterv tematikus irodalomtanítása, az ének-zene, a biológia, a

földrajzi ismeretek tantárgyi értékeit csak az egységes képzésben résztvevők számára adnak. A TV javítás készségének értéke viszont reális lehet, mivel a kontroll csoport tanulói két, de minimum egy évvel tovább tanulják a szakmát, s a hosszabb idő valószínűleg nagyobb érdeklődés felkeltésére alkalmas.

A humán-társadalmi értékek alakulása

A vizsgált tantárgyi értékek közül a legtöbbre értékelte ismeret a helyesírási készség. Mindkét típusban az érték hiánya, a készség hiányossága eredményezi ezt a magas értéket. A helyesírási készség a négy év során alig változik, s még ötödikben is fontos értéket képvisel. A probléma pedig az általános iskolai magyar-nyelv oktatás elégtelenségeiből, a gyakorlásra fordítható idő hiányából származik. A helyesírási készség szint emelésére nincs tantervi időkeret a közös alapú kísérleti oktatásban sem, így a helyesírást a készség szintjén ez az iskolatípus sem tudja kifejleszteni. (7.ábra)

A költészetben fellelhető hazaszeretet és József Attila költészetének értékelésével a két iskolatípus magyar-irodalom tanításában meglévő különbség értékhatását kívántam felmérni. Az egységes tanulók mindkét tantárgyi normára azonos értéket adtak, bizonyítva, hogy az egységes képzés tanterve képes az irodalom újfajta tematikus és régebbi, alkotóhoz kötött értékeinek elsajátítására is. Úgy tűnik, hogy a széles körű ismeret iránti vágy a kontroll típusban is megvan, de a tanulók igényének kielégítési mértéke, a tájékozottság, az önképzés érdekében tett erőfeszítések mérsékeltek.

A regények történelmi háttérének ismeret-értéke mindkét típusban magasabb az irodalmi ismeretek értékénél. Évek során csak fokozódik a történelmi tárgyú regények iránti érdeklődés. A közös alapú képzésben résztvevő tanulók ezirányú igénye sokkal erősebb, mint kontroll társaiké. Ez bizonyítja, hogy a tanulók humán érdeklődése magas, az irodalmi művek iránti igénye fokozódik és a történelem is visszanyerte korábbi társadalmi rangját és szerepét. Mindez igazolja, hogy ebben az iskolatípusban a társadalmi kérdések iránti érdeklődés magasabb, mint a hagyományos szakközépiskolákban, s hogy az iskolatípus a képzés tartalmában és értékorientálttságában közelít a gimnáziumi oktatás és képzés szintjéhez. Évfolyamonként a két típus értékei nem hasonlíthatók össze, mert a kontroll csoport - mint minta elég kicsi, így - magán viseli egy-egy osztály és a benne tanító tanárok értékrendjét.

A klasszikus műveltségi értékek alakulása

Mindkét iskolatípus tanterve feladatul adja, hogy a tanulóknak alapvető képzőművészeti ismeretekkel kell rendelkezniük. A közös alapú képzés kezdetben főleg humán értékeket képviselő tanterve képes felkelteni a tanulóknál a tartalom és a forma iránti érdeklődést, de idő hiányában nem képes azt kielégíteni. A csak érdeklődés felkeltésére vállalkozó tanórák után /főleg harmadikban, negyedikben/ önképzés keretében tudják a tanulók ezirányú érdeklődésüket kielégíteni. Azzal, hogy az érdeklődés kialakul a tanulók egy részében, az érték iránt fogékonyabbá válnak a képzésben résztvevők. (8.ábra) A kontroll csoport magyar és

történelem tantárgyainak időkerete sem mennyiségében, sem minőségében nem képes kielégíteni a tanulók nagy részének igényét. Érzelmi beállítottságuk pedig nem tudja azt a hangulatot megteremteni, hogy azonos idő alatt mélyebb képzőművészeti ismeretek befogadására képessé váljanak a tanulók.

A nyelv és a zene iránti érdeklődés az évek során csökken, más értékeknek is helyet szorítva az egyén értékrendszerében. Mindkét vizsgált téma magasabb értéket képvisel a közös alapú kísérleti képzésben résztvevők értékitéletében, mint kontroll társaikéban. Hogy a tanulók által adott értékek inkább az érdeklődést, semmint a ténylegesen birtokolt értéket mutatják, azt az angol ember mentalitásának megismerésére adott értékek igazolják legjobban. Nevezetesen a kontroll csoport tanulói elsőben és másodikban jóval magasabbra értékelték a más nyelvű emberek megismerését, mint az akkor az angol nyelvet még intenzíven és komolyan tanuló egységes tanulók. Hogy ők esetleg leértékelték a nyelvismeretet, azt magyarázhatjuk azzal, hogy számukra elsősorban tantárgy az, amit nehézségek árán is kötelező megtanulniuk.

A népdal és zeneértés értéke azért is magasabb a nyelvismeret értékénél, mert a korosztály majd minden tagja rajong, elsősorban a könnyűzenéért. A nagy értéket viszont valószínűleg a kérdés félreértésével magyarázhatjuk. Hiszen az értéként használt ítélet a népzeneire és a zeneelméleti ismeretek értékére irányult, de a tanulók felületesen a zene egy másik műfajára vonatkozó értékitéletüket fejezték ki.

A természettudományok értékének alakulása

A vizsgált természettudományos ismeretek közel azonos értékátlaggal szerepelnek a vizsgálatban. Évfolyamonként azonban eltérnek egymástól, a társadalmi érés, a pszichikus fejlődés periodusától, a tantárgy tanulmányi idejétől függően. (9.ábra)

A 14-19 éves tanulók körében legnagyobb értéke az élőszervezettel kapcsolatos ismereteknek van. Iránta az érdeklődés fokozatosan nő. A biológiai akcelleráció az életkortól függően felgyorsul annak ellenére, hogy a közös alapú kísérleti képzésben résztvevők társadalmi érése lelassul, elsősorban a későbbi pályaválasztás miatt. A téma iránti érdeklődés tovább fokozódik, amikor az egységes tanterv keretében a biológia tanítása megkezdődik.

Az egységes típusban a kémia és a földrajz iránti érdeklődés fokozatosan csökken, hiszen a két tárgy tantervi ismeretanyaga az első két évben befejeződik. A tanulók érdeklődését később valószínűleg más, a szakma alapjainak elsajátításához fontosabbnak ítélt reál tantárgyak kötik le. A kontroll csoport tanulói tanultak kémiát, de talán többek érdeklődését nem elégítette ki az egy éves tanulmányi idő ismeretanyaga, ezért növekszik iránta az igény. A földrajz iránti érdeklődésük csökkenését viszont az magyarázza, hogy a tantárgyat csak általános iskolában tanulták a tanulók. Aki ott szerette, annak most is hiányzik és értékként ők említik. Aki viszont általános iskolában nem szerette a tárgyat, az hiányát most sem tudja kifejezni.

A vizsgált gyakorlati értékek változása

Az elméleti tantárgyi értékekkel szemben két gyakorlati tevékenység értékét vizsgáltam. Az egyik egy szakmai gyakorlati, a másik egy általános, az egészségvédelem érdekében végzett sporttevékenység.

A TV javítás képességének értéke, bár növekvő mértékű, de elmarad a kontroll csoport értéknormájától. Ez azaz magyarázható, hogy a vegyiparban mint szakmai gyakorlati munkalehetőség, ez az érték kis jelentőségű /fiúk értékelték/. Értéke nagyobb azokban az iskolákban, ahol az ilyen gyakorlati munka "profilba vágó". Kontroll csoportban azért jóval magasabb a TV javítás értéke, mert ezeknek a tanulóknak a szakmájukhoz közel áll a tevékenység, sőt ők a szakmai gyakorlaton végeznek ilyen jellegű munkát. Továbbá a csoport tanulói az elektronikai munkát /elmélet és gyakorlat/ három évig csinálják, amíg a közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók általánosabb elméleti és gyakorlati képzést kapnak. A sport iránti érdeklődés mindkét típusban közel azonos értékű, ami a korosztály mozgásigényéből adódik.

3./ A vizsgált tantárgyi értékek beállítódása

Megerősített /bevéselt/ értéknek tekinthetjük azt, ha a tanuló ugyanazt az értéket hasonló szituációban többször újra említi, mintegy a tantárgyhoz tartozó fogalmi jelgyeket újra és újra felsorakoztatja. Az elemzés során megállapítható, hogy a megerősített tantárgyi értékátlagok majd minden esetben nagyobbak, mint a populáció egészének átlag-

értéke. Tehát a nagyobb érték egyben bevéssett, következetes választási készséget mutat. (10.ábra)

Az értéksorrend a beállítódás foka /átlagértéke/ alapján a következő:

- 1./ helyesírás ismerete
- 2./ sport segítségével egészséges embernek lenni
- 3./ a regények történelmi háttérének ismerete
- 4./ a TV javítás készsége
- 5./ az élő szervezet működésének ismerete
- =
- 12./ egy angol ember mentalitásának megismerése.

A tanulók értéktudatába legjobban bevésődtek a nyelv-helyességgel kapcsolatos értékek és általában a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges gyakorlati értékek. Az értékek magas fokon történő bevésődése mutatja az egységes csoport magas általános műveltségi értékrendszerét. Bizonyítja továbbá a magas fokú szakmai értékek elsajátításának lehetőségét, azaz a nagyobb általános műveltséggel rendelkező szakember képzés esélyeit. Az általános műveltség értékgazdagodását mutatja, hogy jelentős megerősítést nyertek a biológiával, kémiával kapcsolatos, de a világegyetem egészének fejlődésére vonatkozó értékitéletek is. Bizonyítja ez azt, hogy az egységes iskolatípus tantervileg és bevéssett értéknormáival közelít a gimnáziumi képzés tartalmi értékeihez, miközben nem kívánja kétségbe vonni annak eltérő népgazdasági és oktatáspolitikai funkcióját.

A vizsgált értékek közül a zeneoktatás megerősítése a képzési formában kismértékű. A beállítódás fokát figye-

lembe véve a tantárgy oktatása nem elégíti ki a tantervben előírt célkitűzéseket. Szakközépiskolában, mint alapozó tárgy általános ismeretanyagát, egészen más szemlélettel kellene tanítani. A tantárgynak a művészet általános emberi érvényű értékeinek megismertetése, megszerettetése után kellene alapfokú, főleg zeneelméleti ismereteket közvetíteni.

További két tárgynak a képzésben elfoglalt helye, értéke nem megnyugtató. Mind a nyelv, mind a képzőművészeti ismeretek értékei csökkennek, bevésoédésük elmarad. /A képzőművészeti ismeretek értéke gyorsabban mérséklődik, mint a nyelv/. Mindkét tárgy csak első, vagy az első két évben szerepel önálló tárgyként a képzés tantervében. Mindkét ismeretkör tanulása egy minimális érdeklődés felkeltése után befejeződik, a bevésoédés lehetősége a későbbiekben is kizárt. Ugyanis harmadiktól a nyelvtanulás nem kötelező, a fakultatív oktatásnak pedig nincsenek hagyományai a szakközépiskolákban. Így a "szabad sávban" a választás lehetősége inkább a kötelezettségek lazításának kihasználását jelenti. Következetelen a tanterv a nyelvtanulással kapcsolatban akkor is, amikor a fakultatív lehetőség után, a képzés során ötödikben ismét kötelezővé teszi az idegen nyelv - az angol - tanulását.

A képzőművészeti ismeretek oktatásának problémái közé tartozik, hogy az irodalom és a történelem tananyag zsúfoltsága miatt nem teszi lehetővé ezeknek az értékeknek a bevésoését. Így a közös alapú középiskolai tanterv egy igen fontos, nagy érdeklődésre számottartó ismeret-

élménytől és erkölcsi értéktanulási lehetőségtől fosztja meg tanulóit. Ezért célszerűnek látszik egy új, például "művészeti ismeretek" című tantárgy bevezetése a közös alapú középiskolákban. Ez a tantárgy tartalmában, oktatási módszerében is új lenne, s az új ismeretanyagot egy összefoglaló tankönyv szerkesztésével lehetne kiegészíteni. Az új művészeti tárgy a zene és a képzőművészet általános értékeivel volna hivatott megismertetni a tanulókat.

4./ A tanulók összetétele a választott tantárgyi értékek alapján

Értékitéletük nagysága alapján a következő tanuló csoportokat képeztem:

- széles látókörűek az 51-55,
- érdeklődők a 46-50,
- elfogadók a 41-45,
- felületesek a 36-40,
- közömbösek a 31-35 értékpontú tanulók.

4.tábla

A tanulók összetétele a választott értékek alapján
/százalékban/

Tanuló- csoportok	I.	II.	III.	IV.	V.	Közös alapú	Kontroll csoport
	évfolyam					átlaga	
Széles látó- körű	9	6	5	2	3	5	2
Érdeklődő	24	19	19	16	11	18	20
Elfogadó	34	39	37	34	32	35	35
Felületes	23	19	27	33	19	24	23
Közömbös	9	13	11	9	21	13	18

A tanulók zöme mindkét iskolatípusban elfogadó. Egységesben az értéket elfogadók aránya csökken, az értékkel kapcsolatban felületesek irányába. (4.tábla) Második után a pályaválasztásból adódó zavarok, a közösség felbomlása, a megszűnt közismereti tárgyak miatt bekövetkező értékcsökkenés nem kívánatos, ugyanakkor nem jelent feltétlen beavatkozásra számottartó problémát.

Bizonyos fokig érthető, hogy a tanulók értékrendszerében az újszerű, választott szakma tantárgyai iránti értékek felerősödnek és elfoglalják a korábbi humán értékek helyét. Természetesen az igazsághoz hozzátartozik, hogy mióta a közös alapú kísérleti képzés beindult, társadalmilag elfogadottá vált ez a kísérleti iskolatípus. A társadalom oktatásügyi értékhierarchiájában az érdeklődés által kísért egységes képzés igen magas színvonalat foglal el. Így az ide jelentkező tanulók átlagos tudása, társadalmi értékhierarchiája magasabb, mint az öt évvel ezelőtt az iskolatípusba jelentkezettké volt. Tehát a vizsgálatban a már eleve magasabb értékű, elsős tanulókat lehetett hasonlítani az öt év alatt a képzésben résztvevők értékfejlődéséhez. Valószínű öt év múlva ez a kezdetben magas érték még magasabb lesz. Harmadik és negyedik osztályban a vizsgált értékeket már aláértékelik a tanulók. A kontroll csoport tanulói középiskolai tanulmányaik második felében alig találkoznak a vizsgált értékekkel, s akkor megnő az ismeretek iránti igényük.

A tantárgyi értékcsökkenést egyébként az is okozhatja, hogy az egységes típusban a tantárgyak nagy számuk miatt, csak érdeklődést tudnak felkelteni, de mélyebb, az

érdeklődés befolyásolására nem képesek. Legfeljebb az önképzés formájának az intelligencia igény szintjének, az érdeklődés irányának meghatározására vannak hatással. A közös alapú középiskolai tanulók értékbeállítódásának vizsgálatakor nem szabad elfelejtkezni arról sem, hogy értékitéletük csak a vizsgált tantárgyakhoz való értékviszonyra vonatkozik, de nem mutatja a tanulók értéktudatát, a teljes értékrendszerhez való viszonyát.

5.tábla

Az ismeret értékek választási gyakorisága évfolyamonként

Ismeret értékek	I	II	III	IV	V
	évfolyam				
Nyelvhelyesség	60	36	29	29	14
Kórus éneklés	2	3	1	3	1
Sejtek osztódása	4	2	5	1	2
A Föld forgása	5	8	1	6	5
Kondenzátor	8	4	4	5	3
Barokk stílus	1	2	1	3	1
Integrált áramkör	33	17	10	13	10
A szív működése	34	14	17	22	14
Tájékozottság	100	98	81	90	60

A tantárgyi értékek kontroll vizsgálatához felhasználtam a 3.kérdés néhány ismeretértékének választási gyakoriságát. (1.számú melléklet) Érdekes volt megfigyelni, hogy elsős tanulók igen magas tantárgyi ismeret elvárással, igény-nyel jönnek a középiskolába. (5. tábla) Már másodikra nagy-

mértékben csökken ugyanazon ismeretek értéke. Az eltérést magyarázhatjuk életkori sajátosságokkal, hogy 15 éves korban a tanulók az iskolai ismereten kívül, attól jóval nagyobb mértékben gazdasági, társadalmi, politikai kérdések iránt is érdeklődni kezdenek. Ezek az új ismeretek új értékrendet alakítanak ki bennük, de átcsoportosítják a korábbi értékhierarchiát is. A tantárgyi értékek csökkenését a magasabb követelménnyel fellépő középiskolában átélt siker, vagy sikertelenség is okozhatja. Így előtérbe kerülnek az erkölcsi társadalmi értékek, a tanulás és a tudás értékei pedig háttérbe szorulnak.

A tantárgyi értékek motivációs bázisának és értékvizsgálatának elvégzése után a következők összegezhetők.

A közös alapú kísérleti iskolatípusban sem vált belső késztetéssé a tanulás, aminek számos oktatástartalmi és metodikai oka is lehet. De kifejeződik benne a szélesebb körű műveltség és a nagyobb tudás iránti "társadalmi szintű aláértékelés" is. A tanulási kedvet és eredményeséget elsősorban a társas közösségi viszonyok, mint közvetlen körülmények - formai keret és társas viszonyokon alapuló tartalmi keret - befolyásolják. A társadalmi normák közül a szülőktől származó érzelmi-tudati motívumok értékképző ereje középiskolás korban csökken. Az egységes alapú kísérleti középiskola valamit visszahoz ebből az értékből, ahol a szülők pályaválasztást érzelmileg meghatározó szerepe, a későbbi pályaválasztás ellenére is erős.

A középiskolás tanulók munkával kapcsolatos értékattitűdje egyoldalú, csak a közvetlen kenyérkeresetet

tekintik munkának. A tanulásra nem vonatkoznak a munkával kapcsolatos pozitív értékek, például társadalmi hasznossága, vagy a tanulással kapcsolatos siker igénye. Sajnálatos, hogy sokan leendő munkájukkal kapcsolatban is igénylik a változatlanságot, mert ez kisebb szellemi erőfeszítést igényel. Tehát a tanulók értékítélete leképezi a szellemi munka össztársadalmi rangját.

A kialakult tanulói értékrendszerben a közös alapú kísérleti középiskolában is meghatározó a szülők foglalkozása. Az értelmiségi szülők gyermekei általában mindvégig a legnagyobb értékkel rendelkezők sorába tartoznak. A vezető beosztású szülők gyermekei érték szempontjából a kezdeti két nagy csoport után, nivellálódnak. Az egyéb szellemi foglalkozású szülők gyermekeinek értékgazdagodása a középiskolás évek alatt a legszembetűnőbb. A szakmunkás szülők gyermekeit érték szempontjából a legjobban differenciálja a közös alapú középiskola tanterve és gyakorlata. A tanulást motiváló közösségek értékattitűdje mérsékelten nő. Lényegész értékgazdagodás azért nem állapítható meg, mert a tanulók kezdetben a tanult és nem a beépült normák alapján értékelnek, később pedig nagyon sok olyan érték is beépül már értékrendszerükbe, amire a felmérés nem tudott kitérni.

A vizsgált tantárgyi átlagértékek elsősorban a tantárgyak értékhiányaira utalnak, semmint a beállítódás fokára. A humán-társadalmi értékek gazdagodást mutatnak, s bizonyítják az iskolatípus magasabb általános műveltség tartalmát. A klasszikus műveltségi értékek a tantervi célkitűzések ellenére hiányosak, szükségessé téve a tanterv

és a tananyag átdolgozását. A természettudományos értékek kezdeti magas szintjét a tantárgyak megszűnése, a műszaki értékek megjelenése mérsékli. Megállapítható, hogy bevésett értékeknek általában azok tekinthetők, amelyekkel a közös alapú kísérleti képzés közelít a gimnáziumok értékrendszeréhez.

II. AZ ERKÖLCSI ÉRTÉKEK ALAKULÁSA A KÖZÖS ALAPÚ KÖZÉP- ISKOLAI KISÉRLETBEN

Az erkölcs történelmi jelenség, a társadalmi gazdasági alakulatok változásaival együtt változik. A marxista etika szerint az erkölcsi alapelvek a társadalmi gyakorlatban formálódnak ki és sok nemzedék élettapasztalata tükröződik benne. Ugyanakkor gyakorlatával hosszú távon meghatározza a társadalmi-gazdasági továbbfejlődés lehetőségét. Az erkölcs fő oldalai az erkölcsi tudat, az erkölcsi viszonyok és az erkölcsi tevékenység. A marxizmus szerint erkölcsi érték "... az egyénnek és cselekedetének erkölcsi érdeke, illetve a társadalmi intézmények erkölcsi jellemzői és az erkölcsi tudat szférájába tartozó kategóriák, fogalmak"(25)

Az erkölcsi tudat azonban véleményem szerint nemcsak képzetek, fogalmak, nézetek ismeretét jelenti, hanem meghatározott érzelmek, meggyőződések és törekvések rendszerét is. Tehát az erkölcsi tudat része a normák ismerete és a velük való műveletvégzés képessége is. Minden tudatos cselekvés legfőbb motívuma az egyén erkölcsi meggyőződése, amely tettekben erkölcsi értéké válik. Az erkölcsi normák mindég előírnak valamilyen tevékenységet, viszonyt és értéket, s utasítást adnak arra, hogy az embernek tipikus esetben hogyan kellene eljárnia.

Az erkölcsiség kialakítása hosszú és bonyolult folyamat. A motívum az ember szubjektív viszonyát fejezi ki tetteihez, amelyeket meg akar valósítani. Tehát azt mutatja, miért hajtja végre a cselekedeteket az ember.

A magatartást pedig már normák vezérlik. Ez a norma a közszokás, az a kötelező erkölcsi törvény, amely számtalan ember azonos típusú tetteiben ismétlődik meg. Az erkölcsi norma a magatartással szemben követelményt képvisel, cselekvést irányít. Aszerint, hogy milyen a magatartás viszonya a normákkal kapcsolatban, a magatartás lehet: passzív alkalmazkodás, norma szerinti viselkedés, de vele szemben kritikátlanosság, valamint részvétel a normák kialakításában. Az erkölcs által kialakított magatartás tehát személyi és kollektív dominanciájú. "A társadalom éppen azért, mert az emberek cselekedeteinek társadalmi jelentősége van, az erkölcsi viszonyok révén szabályozza az emberek magatartását, erkölcsi követelményeket támaszt velük szemben." (25) Az erkölcsi követelmény tehát, mint motiváció elindítja a cselekvést.

Az oktatás eredményessége attól függ, hogy a tanulók mennyire tartják az adott társadalom normáit fontosnak. Értékelő magatartásuk attitűdben jut kifejezésre. Az erkölcsi attitűd is különböző fejlődési utat tesz meg. Ezek: a norma-hoz való külsődleges igazodás, a norma szokásszinten való elsajátítása, majd konfliktus során az érték felismerése. Tehát az attitűd megszabja a cselekvés irányát. Az erkölcs, mint objektív viszony az emberi cselekvésnek mindig azon oldalát tükrözi, amelyben az embernek más emberekhez és önmagukhoz való viszonya valósul meg.

A társadalom az uralkodó erkölcsi normáit, szabályait a felnőttek közvetítésével, intézményes oktatás és nevelés által igyekszik a felnövekvő nemzedékkel megismer-

tetni, elfogadtatni és a közvélemény kényszerítő erejével betartatni. A sokfajta nevelési tényező legfőbb feladata abban áll, hogy biztosítsa az objektív társadalmi hatások személyiség jegyekké szilárdulását. Az erkölcsi nevelés lényege pedig a társadalom igényeinek megfelelő egyéni magatartás kialakítása. Az értékek elsajátításának olyan formája a cél, amikor az erkölcsi tartalom beépül a gondolkodásba, érzelmekbe, cselekedetekbe. Ha az egyén képes az erkölcsileg értékes tulajdonságok fejlesztésére, majd mérlegelés után az értékes cselekvés megvalósítására, erkölcsi értékorientálásról beszélhetünk.

Az orientáció tehát a múltékonny és szituatív óhajokkal ellentétben, olyan képződmény, amely az ember magatartását tartósan szabályozza, s amely szubjektíve nagyra értékelt társadalmi célokat fejez ki. Az értékorientációk fejlesztésének szerves része az értékattitűdök formálása, amelyet az értelmi, az érzelmi és az akarati tevékenység összességként valósíthat meg a nevelés. Az értékorientációban a személyiség pszichikus összetevőinek egész rendszere részt vesz.

Az orientáció tehát "... a beállítottságok egész rendszere, amelyek alapján az egyén /a csoport/ a helyzetét felfogja és megválasztja a megfelelő cselekvési módot." (45) A marxista filozófia gondolatrendszerében az érték olyan társadalmi objektíváció, amelyben kifejeződik az embernek a természeti és társadalmi jelenségekhez és önmagukhoz való viszonya. Az orientációs rendszerben társadalmi és egyéni mozzanatok kapcsolódnak egybe. Társadal-

miak azért, mert a társadalmi tudat, a kulturális szabályok, a társadalmi rétegek értékeit fejezik ki. Ugyanakkor egyének is, mivel benne összpontosul az adott személy érdekei és szükségletei. Az ember életében az érték együttjár az értékeléssel. "Az értékek az életben, a munkában, az emberi kapcsolatokban orientáló preferenciák, igények, törekvések, életcélok, erkölcsi nézetek, a különböző választások és döntések formájában válnak a személyiség viselkedésének szabályozó tényezőivé." (21)

Az egyén értéktudatának, igényeinek, érdeklődésének, egész orientációs mechanizmusának állapota határozza meg az egyén életmódját. Ez a tényező okozza, hogy ugyanazon bázison eltérő életmódok "eminens és lélekben távollévő tanulók" (27) alakulnak ki. Az eredményes erkölcsi nevelési módszer kiválasztásához ismerni kell a közösség adott erkölcsi fejlettségi szintjét, az egyes tanulók hajlamát, érdeklődését és értékorientáltságát.

1./ Az erkölcsi értékek gyakorisága

Az erkölcsi értékek konkrét vizsgálatához a kérdőív 8.kérdését használtam, amely az egyén számára helyesnek és helytelennek vált erkölcsi tulajdonságok felsorolását adta feladatul. /1.számú melléklet/ Az elemzéssel arra kerestem a választ, hogy mennyire vannak tisztában a tanulók az erkölcsi normákkal, mennyire elfogadottak ezek körükben. A választás gyakoriságát értékként fogtam fel. Vizsgáltam, hogy milyen a felsorolt erkölcsi tulajdonságok összetétele, keresve a választ az erkölcs fő motívumaira. Az erkölcsi tudat fejlettségét a magatartást meghatározó erkölcsi tulajdonságok választása alapján elemeztem.

- Kíváncsi voltam arra, hogy a közös alapú kísérleti középiskolába járók gimnáziumi tanterve, humán-társadalmi beállítottsága jelent-e gazdagabb érzelmvilágot?
- Az esetleges érzelmi gazdagság mennyire beépült, magatartást meghatározó érték?
- A közös alapú kísérleti középiskolába járók erkölcsi beállítódása közelebb áll-e a társadalmi jellegű erkölcsi normákhoz? Melyek a társadalomban fellelhető új erkölcsi értékek?

A helyes és helytelen erkölcsi tulajdonságok választási gyakorisága mutatja, hogy a tanulók nagy része, a korosztály pszichés fejlődéséből adódóan, mennyire érzékeny az erkölcsi tulajdonságok iránt. (11.ábra) Másrészt a választási gyakoriság arra is utal, hogy a tanulók egy részének érdeklődését egy adott évfolyamon sok egyéb, jelenleg fontosabb kérdés foglalkoztatja. Ugyanis 18 éves korra mindkét vizsgált csoportban csökken az erkölcsi tulajdonságok választási gyakorisága. Úgy tűnik, hogy a tanulók egy részét érettségi előtt közvetlenül inkább szakmai kérdések és az ismeret megszerzés leghatékonyabb módjai foglalkoztatják, s nem a társadalmi kapcsolatrendszer értékei. Néhányan azt írták le válaszként, ami hirtelen eszükbe jutott, de több erkölcsi tulajdonságon nem gondolkodtak. Mások őszinte válasz esetén egyéniségük feladásától tartottak. Néhány tanuló választásánál elképzelhető, hogy nekik az erkölcsi norma ismeretük nem gazdagodott, a társadalmilag elítélhető normákat pedig nem akarták feltárni. Néhányuknál a normák elsekélyesedése még akkor is elképzelhető, ha ezt a korosztályt általában nagy mértékben jellemzi az erkölcsi

kérdések iránti probléma-érzékenység. Úgy tűnik, hogy ezek a feltételezett befolyásoló tényezők a kontroll csoportot sokkal inkább jellemzik, míg egységes osztálybeli társaik őszintébbek és a válaszadásra készségesebbnek bizonyultak.

A vizsgálat azt bizonyítja, hogy a közös alapú középiskolai kísérletben résztvevő tanulók a képzés eredményeként több elfogadható és több helytelen erkölcsi tulajdonságot ismernek. A vizsgálat tanév végén készült, tehát az első évesek adatai már tartalmazzák az iskolatípus adta értéktényezőket. A tulajdonságok eltérő tartalmi összetételéből kimutatható, hogy a tanulók gazdagabb értékeit az eltérő tantervi anyagból adódik. Nevezetesen, az egységes csoport több humán, társadalmi, erkölcsi normát ismer. Az ismeretgazdagság következtében a közös alapú kísérleti középiskola képes arra, hogy példákon keresztül erkölcsi tulajdonságok és normák széles körét és sokaságát közvetítse. A kontroll csoportban a szakmai elméleti tárgyak nagy aránya nem kínál annyi lehetőséget.

A tanulók által erkölcsi normaként felsorakoztatott helyes és helytelen erkölcsi tulajdonságok aránya elfogadható. Az egységes típusban 10 %-kal több pozitív tulajdonságot említettek a tanulók, mint negatívát, meghatározott mennyiség keretein belül. /A feladat 5-5 tulajdonság felsorolását kérte./ Az arányok bizonyítják, hogy a tanulók ismerik a helyes tulajdonságok negatív megfelelőit is, tehát erkölcsi értékrendszerükről is beszélhetünk.

Az erkölcsi kérdések megítélésében évfolyamonként eltérések mutatkoznak. A helyes tulajdonságok aránya

mérsékelten csökken, majd ötödévben ismét megnövekszik az érték gyakorisága. A technikus jelöltek a tulajdonságokat gyakorolják is, tehát értékként él bennük. A negatív erkölcsi tulajdonságok ismerete harmadikban felerősödik. Úgy tűnik, hogy az egyéniség kialakítása idején nem kívánatos tulajdonságok is motiválják a tanulók egy részének értékrendszerét és ebből adódó gyakorlati tevékenységét. A kontroll csoportban a helyes tulajdonságok arányának nagyfokú csökkenése után a képzés végére érik el a tanulók azt a neveltségi szintet, ahol az erkölcsi tulajdonságok értékrendszeret alkotnak, amikor tudják a tanulók, mi a jó, mi a rossz és miért?

A helyes erkölcsi tulajdonságok választási sorrendje

Közös alapú csoportban

- 1./ őszinteség
- 2./ igazságosság
- 3./ becsületesség
- 4./ segítség
- 5./ szeretet
- 6./ szorgalom
- 7./ szerénység, engedelmesség
- 8./ megértés, mások tisztele

Kontroll csoportban

- 1./ igazságosság
- 2./ segítség
- 3./ önzetlenség
- 4./ őszinteség
- 5./ becsületesség
- 6./ szeretet

Mindkét típusban körülbelül ugyanazok a tanulók számára legfontosabb értékek, csak sorrendjük változik némileg. A megközelítő egyenlőség okai valódi, társadalmi és közoktatásügyi problémákra vezethetők vissza. Az eltérések magyarázata a közös alapú képzés lényegéből fakad.

Az egységes csoport tanulói egymáshoz talán nem olyan őszinték, mert ez a leggyakrabban igényelt és választott erkölcsi normájuk. A körükben fellelhető pozícióharc,

a pályaválasztás gazdag lehetőségei, a képzés bizonytalansági tényezői egyaránt okozhatják a problémát. Valószínűleg ezért mérsékeltebb körökben a barátság értéke. Viszont nagy valószínűséggel felismerték, hogy társadalmunkban az őszinteség néhány esetben csorbát szenved, s ez elég ahhoz, hogy a tanulók értékítéletükben azonnal leképezzék a változó társadalmi értékeket. Az a hiba, hogy a tanulók általában egy-egy példa /szituáció/ nyomán alakítják ki értékítéletüket. Ha ez a hibás norma beépül személyiségükbe, károsodott egyének neveléséről beszélhetünk. Harmadiktól ismét elfoglalja mindenki a helyét az osztály új hierarchiájában, s ez megnyugvást, s ebből adódóan nagyobb őszinteséget eredményez.

A kísérleti képzésben résztvevők hamar rájönnek, hogy szorgalom nélkül nagy feladatuknak nem tudnak eleget tenni, így a szorgalom sokaknak beépült normája. Ugyancsak beépült értéknek tűnik a segítségnyújtás. Az iskolatípus fokozottabb számonkérési és felmérési gyakorlata lehetővé teszi az igazságosság gyakorlását és felveti a segítségnyújtás mindennapi szükségét. A mind nagyobb, de egyenetlen leterhelés és az újabb döntés elé állítás is okozhatja a segítség iránti igény növekedését. Mert érdekes, hogy nagyobb megterhelések és pozícióharcok idején - harmadik és ötödik évben - még erősödik a segítség értéke.

Az igazság iránti igény az őszinteség értékének növekedésével függ össze. Ugyanis ahol az őszinteség hiányos, ott az igazságtalanság is nehezen alakul ki. Viszont a képzés idején a zsúfolt tantervi anyag miatt a gyakorlatban lesz hiányzó érték az igazságosság. Hiszen a nagy lét-

számú osztályokban a tanulók körében egymás megismerése is hiányos, tehát az egyéniséget is figyelembe vevő igazságosság még nem alakulhatott ki. Arányában kisebb az értéke, de az évek során legnagyobb növekedésű a szeretet igénye. Ez összefüggésben van a tanulók érzelmi gazdagságával, fogékonyságával. Másrészt úgy tűnik, hogy az egységes típusban még hiányzó érték a szeretet, a többszöri közösség kialakítás akadályozza beépülését. A kontroll csoportban egyenes, gyors ütemű beépülést jelent az érték az egyenes vonalú közösségi és személyiségfejlődés következtében.

A közös alapú kísérleti képzésben csökken az önzetlenség értéke. Mintha harmadiktól, a szakmaválasztás után, a növekvő feladatokkal önző módon egyedül birkóznának meg a tanulók, miközben természetesen társuktól elvárják a segítséget. Az erkölcsi normák értékének alakulása arra utal, hogy az egységes osztálybeli tanulók körében nemkívánatos, önző, egyéni küzdelemre alapozott magatartásforma kezd kialakulni. Ennek eredményeként a képzés során felvetődött tantervi és nevelési problémákat csak igen következetes metodikai és nevelési eljárások kidolgozása és következetes alkalmazása révén lehet megoldani. A kontroll csoport erkölcsi érték elemzése szinte minden vizsgált tulajdonság értékének csökkenését állapította meg. Mindössze az őszinteség és az igazságosság értéke mutat növekedést, tehát ezek változatlanul hiányzó értékek.

A helytelen erkölcsi tulajdonságok választási sorrendje

Közös alapú csoport

- 1./ hanyagság
- 2./ önzőség
- 3./ önteltség, nagyképűség
- 4./ képmutató aljasság
- 5./ igazságtalanság
- 6./ durva erőszakosság

Kontroll csoport

- 1./ önzőség
- 2./ öntelt nagyképűség
- 3./ hanyagság
- 4./ szemtelen gátlástalanság
- 5./ durva erőszakosság
- 6./ igazságtalanság
- 7./ megbízhatatlanság

Mindkét iskolatípusban körülbelül ugyanazok a legjobban elítélt, helytelen erkölcsi normák. Egységesben a hanyagság, a képmutatás és az ebből adódó igazságtalanság választásai a leggyakoribbak. Valószínű, hogy a tanulók környezetében gyakrabban fordulnak elő ezek a tulajdonságok. Mindhárom tulajdonság azonban apróbb részlete egy magatartássorozatnak. Ha a tanulók képesek ennek elítélésére, ez azt bizonyítja, hogy motivált értékképletekre is képesek.

Az elsajátítandó tudásanyag mennyisége és bonyolultsági foka miatt kevesebb a tanulók sikerélménye, így önteltség és durvaság sincs bennük. Ebben a magasabb human műveltség és a továbbjutás igénye miatt kialakuló alkalmazkodó viselkedés - készségük játszik döntő szerepet. A kontroll tanulók erősebben önzőek, ők ugyanis négy évre alakítanak ki pozíciót közösségükben. Gyakoribb az önteltség, természetesen csak a jó pozíciójuk körében, de jelentősebb a szemtelen, gátlástalan, durva erőszakosság is az alacsony pozíciójuk részéről.

2./ Az erkölcsi értékek összetétele

6.tábla

Az erkölcsi tulajdonságok tartalmi összetétele
a közös alapú középiskolában

Tulajdonságcsoporthok	Helyes	Helytelen
	tulajdonságok aránya	
Érzelmi	49	53
Értelmi	9	12
Akarati	42	35

Intelligencia	23	27
Kreativitás	34	25
Szociabilitás	43	48

A választott erkölcsi tulajdonságok közül leggyakoribbak az érzelmi állapotot mutató és kifejező tulajdonságok. Ezek választási aránya a képzés során fokozódik, az igény iránta nő, tehát a legfontosabb, s mint ilyen, a legértékesebb tulajdonság forma. (6.tábla) Harmadikig a tanterv és a tananyag lehetővé teszi az erkölcsi normák példakon keresztül történő megtanítását a zömében közismereti tárgyakon keresztül. A későbbiekben már csak az osztályfőnöki nevelő tevékenység tesz lehetővé ilyen irányú nevelést, vagy szakórákon, gondos pedagógiai nevelőmunka eredményeként nyílik rá lehetőség. Természetesen az iskolán kívüli közösségi megmozdulásoknak is van erkölcsi nevelő ereje. (12.ábra)

Az érzelmi tényezők még harmadikban a pályaválasztás után is nagy értéket képviselnek az egységes osztályokban. Nem annyira a tanulók pályaválasztását hatotta át az

érzelem, inkább egész egyéniségük kialakulásának folyamatát. Az egységes csoport érzelmi dominanciája negyedikre átmenetileg veszít erejéből. Helyébe a pályaválasztás előtt ismét az akarati tényezők kerülnek, hogy azután ötödikben ismét az érzelmi dominancia kerüljön előtérbe. Kontroll csoportban a kezdeti érzelmi tényezők veszítenek erejükből, elsősorban a határozott pályaválasztás következtében.

Az akarati erkölcsi tulajdonságok aránya az összes domináns, beépült tulajdonság közül a kisebbik és mérsékelt csökkenést is mutat egységes és kontroll csoportban is. /Egységesben közel háromszoros a csökkenés aránya/. Mindkét típusban azt jelenti ez, hogy évek során a nevelőmunka eredményeként a személyiség-fejlődés következtében a tanulók mind nagyobb arányban sajátítják el az akaratedzés készségét. Mind többen lesznek képesek arra, hogy cselekedetüket ne csak a pillanatnyi akarati tényezők, hanem a hosszú távra is érvényes és meghatározó társadalmilag elfogadott értelmi és érzelmi tényezők hassák át.

A kora ifjúkor erkölcsi fejlődésében legkisebb arányban az értelmi-erkölcsi tulajdonságok vesznek részt. Értékük az egységes típusban stagnál. Ennek oka, hogy a pályaválasztás 16 éves korra való kitolódása nagy nevelési gondokat, instabilitást jelent. Ugyanakkor a kontroll csoportban az értelmi-erkölcsi tulajdonságok gyakorisága mérsékelten emelkedik a stabil, problémamentes, egyes vonalú középiskolai fejlődés eredményeként.

A helytelen erkölcsi tulajdonságok gyakoriságát vizsgálva megállapítható, hogy arányaiban az érzelmi eredetű tulajdonságok játszá a főszerepet a tanulók tudatában.

Az érzelmi normák kiemelkedő szerepe és egyre növekvő mértéke a helyes és helytelen normák esetében is szerepel, bizonyítva a kísérleti csoportba járó tanulók érzelmi élet iránti érzékenységet. (12. ábra) Az akarati és az értelmi tulajdonságok aránya a helytelen tulajdonságoknál is ugyanúgy az érzelmi alatt maradnak, mint ahogy az a helyes erkölcsi tulajdonságok gyakoriságánál volt tapasztalható. A helytelen akarati tulajdonságok gyakorisága mindkét típusban elég nagy, s nem is mérséklődik. Mindez azt mutatja, hogy a tanulók legnagyobb problémája 16-18 éves korban az akaratgyengeséggel összefüggő erkölcsi magatartási kérdések: például a szorgalom hiánya, a fegyelmezetlenség, stb. Évek során a helytelen akarati tulajdonságok választási gyakorisága megnő /például lop, csal, rabol, erőszakos stb./ az érzelmi rovására. A kontroll csoportban a helytelen érzelmi tulajdonságok csökkenése minimális, de ennél gyorsabb a helyes érzelmi tulajdonságok csökkenése. Bizonyítja ez azt, hogy a kontroll csoport érzelmileg szegényebb és több helytelen tulajdonság épült be a tanulók személyiségébe.

3./ A magatartást meghatározó erkölcsi értékek helyzete

A vizsgált erkölcsi értékek csoportosításával az alábbi kérdésekre vártam választ:

- a társadalmi viszonyokba aktívan beilleszkedők /szociabilisek/ milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, mennyire képesek a közös alapú képzésben résztvevő tanulók a társadalmi beilleszkedésre;
- hogyan változnak az intelligencia erkölcsi értékei;
- a kreativitás, mint az új befogadására való képesség /értelmi és motivációs tényezők, autonóm személyiségjegyek/ mennyire beépült értékek a közös alapú középiskolai kísérletben.

7.tábla

Az erkölcsi tulajdonságok választási gyakorisága

Erkölcsi tulajdonságok	Helyes tulajdonságok		Helytelen tulajdonságok	
	egysé- gesben	kontroll- ban	egysé- gesben	kontroll- ban
Értelmi	2	4	4	2
Érzelmi	77	75	55	56
Akarati	21	21	41	42
Intelligencia	35	30	23	34
Kreativitás	21	19	19	16
Szociabilitás	44	51	58	50

A közös alapú középiskolai kísérletben leggyakrabban előforduló erkölcsi tulajdonságok azok, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy a társadalmi viszonyokba aktívan beilleszkedjék, s embertársaival kapcsolatokat teremtsen.

(7.tábla) Ennek ellenére a szociabilitás helyes vonásainak választási gyakorisága az évek során csökken. Az egységes osztályok a pályaválasztás után, az új közösségek létrehozásakor koncentrálnak a szociabilitásra, mert ezen nyugszik az elfogadható szintű együttélés is és az új közösség kialakítása is. A tanulók többsége a társadalmi viszonyokba való beilleszkedést hamar megszokja, léte szinte fel sem tűnik, tehát "nem érték". (13.ábra)

Mégis néhány, a szociabilitásra vonatkozó tulajdonság értéke a közös alapú középiskolai kísérletben igen magas. Például az általánosan uralkodó szeretet idéz elő ebben az iskolatípusban kellemesebb nevelési oktatási környe-

zetet. Ilyen magas értékű a megértés és mások tiszteletben tartása, ami a tágabb társadalmi környezetre és a felnőttek iránti tiszteletre egyaránt vonatkozik. A helytelen szociális értékek - például önző, igazságtalan, hazug, képmutató, a lopás, csalás - olyan alapvető emberi tulajdonságok, amelyek elítélésének megtanítása nem elsősorban az iskola, hanem a család feladata. Az iskola a helyes értékek keresésében, illetve megerősítésében segíthet.

A társadalmi viszonyokba való beilleszkedés értékének egy része a közvetlen környezetben, a közösségben átért és elítélt norma. Miért gyakoribb az önző, képmutató, esetleg hanyag jellemvonás? Valószínű, hogy az egyéni érdekek gyakoribb előfordulása okozza ezt. Az elutasított normák másik része társadalmi magatartásformák általánosításából alakult ki. Ezzel szemben a kontroll csoportban a helyes és a helytelen erkölcsi tulajdonságok gyakorisága is nő. A folyamatos csoportfejlődés hatására a közösség építés alapját képező szociabilitásnak - de a jó és a rossz megnyilvánulásainak is - nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulók.

A választott erkölcsi tulajdonságok másik nagy csoportja az intelligenciára, műveltségre vonatkozó erkölcsi értékek. A műveletlenséget mindkét csoportban elítélik a tanulók. Mindez a közös alapú középiskolai kísérletben arra utal, hogy még ebben a típusban is - a magasabb szintű erkölcsi neveltség mellett is - akadnak olyan tanulók, akiknek az intelligencia szintje nem megfelelő.

Jóllehet az erkölcsi ítéletek iskolán kívüli magatartásformára is vonatkozhattak, a tanulók példáikat elsősorban közvetlen környezetükből vették, bizonyítva közösségük értékmeghatározó szerepét. A második évfolyamon növekvő intelligencia érték az egységes típus új humán-társadalmi tantervének köszönhető. Negyedikre a pozitív értékek és a negatív normák azonos arányba jutnak. Az "egyensúlyt" okozhatja például a kortárs csoport hatása, a kísérleti tanterv harmadikban bekövetkező szakmai elméleti zsúfoltsága. Esetleg korábban nem sikerült eléggé bevéssni olyan intelligencia értékeket, mint az őszinteség, a becsület, a megfontoltság, az önuralom, a hűség, a felelősség stb. értékeit. Kontroll csoportban a helytelen intelligencia vonások sokkal gyakoribbak, mint a helyesek. A két típus közötti intelligencia különbség a tanulók gyakorlati tevékenységében is érzékelhető.

Az erkölcsi ítéletek harmadik csoportja a kreativitásra vonatkozó értékek. A közös alapú kísérleti képzésben ezek aránya az évek során mérsékelten nő a kontroll csoporttal szemben. Bizonyítva ezzel, hogy mind a társakhoz való viszonyban, mind a közösségi munkában, mind a tananyag feldolgozásában az egységes osztálybeli tanulók alkotóbb módon tudnak részt venni, mint kontroll társaik. Viszont a társadalmunkban általánosan jelentkező problémák; az egoizmus, a nemtörődomség, a felelőtlenség hat a tanulók értékitéletére. Mind az egységes, mind a kontroll csoportban az évek során igen nagy mértékben éreztetik hatásukat ezek a negatív magatartásformák, s visszafogják az ifjúkor érdeklődéséből adódó lendületet.

A közös alapú kísérleti középiskolában a kreativitás értékei elsőben a legalacsonyabbak, amikor még csak ismerkednek a tanulók az iskola adta lehetőségekkel. Harmadikban ismét alacsony az érték, mert a pályaválasztás után saját feladataik nehézségeinek leküzdésével vannak elfoglalva. Ötödikben pedig már a társadalmi nyitottság, a jövő érdekli a fiatalokat. Azt, hogy még mindig sokat tanulhatnak az iskolai közéletben való részvételből, már nem veszik figyelembe. Az iskoláknak pedig még nincs elég tapasztalatuk ahhoz, hogy ezzel a nevelési problémával rövid idő alatt megbirkózzanak.

Az erkölcsi értékek összegzéseként megállapítható, hogy a közös alapú kísérleti középiskolába járó tanulók gazdagabb érzelmvilággal rendelkeznek, mint kontroll társaik. Több humán-társadalmi értéket tartanak fontosnak. 17 éves korra az egyéniség kialakulásának folyamatában a kortárs csoport értékmotívumai iránt is nagy érdeklődést mutatnak a tanulók. A leggyakrabban átvett, de elítélhető normák a szabadidő eltöltésének túlhangsúlyozása, az egyes konkrét példák nyomán általánosító értékítélet kialakítása. Problémák vannak a KISZ-munkával, a munkastílussal, a felnőttek iránti tisztelettel. Mindezek a negatív értéktényezők visszavetik a tanulók nevelését és a kíváncsiságnál nagyobb energiát igényelnek a szülőktől, pedagógusoktól, a demokratikus tanulói fórumoktól. Természetesen ezek az értékproblémák nemcsak az egységes képzésben hatnak, hanem jellemzik a kontroll osztályok tanulóit is. A vizsgálatban résztvevő erkölcsi tulajdonságok beépültek, hiszen a maguk választotta

tulajdonságokat, normákat említették a tanulók. A választott erkölcsi tulajdonságok társadalmi háttérére és eredetére utal, hogy az erkölcsi értékek tendenciája mindkét iskolatípus tanulóit jellemzi.

A közös alapú kísérleti középiskola tanulóinak erkölcsi gazdagságára a szabadon választott erkölcsi tulajdonságok gyakoriságából következtettem. A leggyakrabban választott erkölcsi értékek:

- az őszinteség, mint érték még hiányokkal küzd;
- a szorgalom szükségét látják, csak nem mindig gyakorolják a tanulók;
- a segítség értéke évről-évre nő;
- az igazságot is szükségesnek tartják a fiatalok /abszolút igazságot várnak el, mert egymást nem biztos hogy ismerik, így az egyéniséget is figyelembe vevő értékitételeknek nem tulajdonítanak jelentőséget/;
- a tanulók szeretet iránti igénye nő, mert az új közösség kialakításának nehézségét akarják ezzel kompenzálni;
- az önzetlenség értékének csökkenését elsősorban az iskolatípus sajátosságaiból adódó bizonytalansági tényezők, a tanterv sokszínűsége és nehézsége okozza (14.ábra)

Az erkölcsi értékek közül az érzelmi tényezők szerepe az életkori sajátosságok miatt dominánsak, az értelmi tényezők szerepe viszont csökken. Úgy tűnik, hogy az akarat tulajdonságok értékének rovására nem az értelmi, hanem az érzelmi értékek szerepe nő meg. Érdekes, hogy a 16 éves korra kitolt pályaválasztás nem az értelmi, erkölcsi tulajdonságok fokozódását vonja maga után, hanem mrgnyújtja az

érzelmi értékek domináns hatóidejét. A magatartást meghatározó erkölcsi értékek közül az iskolatípus sajátosságai a kreativitás értékeit növelik meg, a szociabilitási értékek rovására. Addig nem képes a középiskola annak a feladatának megfelelni, hogy a társadalmi viszonyba aktívan bekapcsolódni tudó fiatalokat neveljen, amíg nem jön létre változás társadalmi értékrendszerünkben.

III. A MUNKÁVAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKEK ALAKULÁSA

A munka az emberek olyan célszerű tevékenysége, amely a természeti és társadalmi erők meghódítására törekszik, hogy az ember történelmileg kialakult szükségleteit kielégítse. "... mindenekelőtt olyan folyamat, amely ember és természet között megy végbe, amelyben az ember saját tetteivel közvetíti, szabályozza és ellenőrzi a természettel való anyagcseréjét." (50)

A megismerés, mint a tudat része, alapfeltétele a munkának. Ez a megismerés, mint cél és a munka mint célszerű tevékenység vitte előbbre a történelmet. A munkafolyamatban az emberek termelési viszonyba kerülnek egymással, hiszen a munka emberi együttműködésen alapszik. A történelem során változott a munka jellege, ösztönzői, társadalmi feltételei, a munkához való viszony. A munkamegosztás és a specializálódás nemcsak a munkához való viszonyt változtatja, de elősegíti a különféle képességek kialakulását, vagyis minden ember személyiségének totális fejlődését. A munka ugyanis nemcsak létfenntartási eszköz, de az ember tudatos és szabad szolgálata, tehát a személyiségfejlődés szférája. Hogy a munka erkölcsünk alapja legyen, szükséges az ember tudatossága és az azt kialakító nevelés.

A munka a munkaerkölcs legfontosabb érvényesülési szférája, mert felöleli az emberi tevékenység minden területét. A munkaerkölcs tartalmazza a munkához való viszonyt, vagyis a dolgozó és a társadalom viszonyát, s mint ilyen, történelmi jellegű kategória. De magába foglalja a részt-

vevők egymáshoz való viszonyát szabályozó normákat is. A munka végzéséhez szükséges erkölcsi tulajdonságok:

- a munkaszeretet,
- állhatatosság és
- kezdeményező készség.

Az egyik legfontosabb erkölcsi tulajdonság a munkaszeretet. Alapja az egyénnek a társadalom érdekéhez való tudatos viszonya. Ezzel a munkaszeretet erkölcsi értéket nyer, azaz a munkatevékenységhez való szubjektív viszonyt kifejező erkölcsi tulajdonságot. Pszichológiai feltétele, hogy a munka szükséglet és megszokás legyen, a munkafolyamat lekösse a tanulót és élvezze azt, a fiatal érdekelt legyen a munka hasznosságában és eredményében. A nevelés elsőrendű feladata pedig az, hogy a munkaszeretetet kialakítsa a társadalom minden egyes tagjában.

A munkára nevelés célja "a munkához és a társadalmi termeléshez, a szocialista tulajdonhoz való kommunista viszony kifejlesztése." (25) A munkára nevelés egységes folyamatot képez, magában foglalja a:

- készségeket, szokásokat, a munkaszeretetet,
- eredmények iránti megbecsülést,
- közösség ügyeiért való felelősséget,
- kollektívizmust,
- kötelességtudatot,
- munkafegyelemre való nevelést.

A munkaértékek vizsgálatát részben az 1.kérdésre, 1-től 5-ig terjedő skálán adott értékek alapján, valamint a 10.kérdés első része és a 11., 12., 13.kérdésre adott válaszok alapján végeztem. A 10.kérdés szituáció-reakció vizsgálata értékskála segítségével történt. A 11.kérdés munka-

erkölcs normák és ítéletek mérésére szolgált, az egyetértés, vagy az egyet nem értés szintjén. A 12.kérdés a jövő feladataival kapcsolatos motívumok feltárására volt használható, ítéletek kiválasztása segítségével. A 13.feladat nyíltvégű kérdéssel a szakmában maradást, a pályaválasztás értékét mérte. (1.számú melléklet)

A munkával kapcsolatos értékek elemzése során a következőkre kerestem választ.

- Mennyire jellemzik a munkát meghatározó társadalmi értékek a két iskolatípusba járó tanulók értékítéletét?
- A 16 éves korban pályát választó közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók munkához való viszonya általában értékesebb-e, mint kontroll társaiké? A munkához való viszony és a munkakörülményekkel kapcsolatos értékek mennyiben térnek el egymástól a két iskolatípusban?
- A munkával kapcsolatos értékítéletek alapján képzett tanulói típusok /a munkában magabiztos, reális, illetve félénk típusok/ milyen arányban fordulnak elő és milyen kapcsolatban vannak az iskolatípus lényegével?
- Van-e lényeges eltérés a két iskolatípusba járók munkavállalási motívumainak gyakoriságában?
- Akik a szakmában kívánnak majd maradni, azok munkával kapcsolatos ítélete értékesebb-e, mint a képzésben résztvevőké?
- Milyen új munkamotívumok élnek a középiskolások tudatában?
- Az új munkaértékek jelentenek-e társadalmi szintű nevelési problémát?

1./ A munka főbb értékei

8.tábla

A munka értékek átlaga /1-5-ig terjedő skálán/

Értékek	Egységes csoportban	Kontroll csoportban
Teljes munkaidőt kitöltő munka	3,48	3,46
A munka társadalmi hasznossága	3,98	4,08
Siker a választott szakmában	4,35	4,47
A munka változatlansága	1,72	1,71
Esztétikus munkakörnyezet	4,04	4,18

A teljes munkaidőt kitöltő munkát az egységes típus tanulói nagyobbra értékelik, mint kontroll társaik.

A munkaidő számukra az iskolai tanműhely tanórája, a maga következetes tantervével, erős munkaintenzitásával és fegyelmével, ami elviselhetetlen lenne munka nélkül. Elméleti órákon az optimális munkahétköznapiokról hallanak a tanulók. Ezért a közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók nem érzik át annak értéktelenségét és értelmetlenségét, mikor a feladat nem tölti ki a munkaidő egészét. Így tehát a munka társadalmi gyakorlatáról nekik csak elképzeléseik vannak. (8.tábla) Ezzel szemben a kontroll csoport tanulóinak van gyári tapasztalata év közben is és főleg a nyári gyakorlat alapján, így az ő véleményük a valósághoz közelebb áll. Így már az iskola kezdetén átveszik azt az értékrendet, amivel az egységes típus tanulóik csak negyedik után, vagy technikusként találkoznak.

A munka társadalmi hasznosságának átlagértéke viszonylag magas, ami azt mutatja - főleg kontroll csoportban -, hogy a tanulók az elvárásnak megfelelően válaszoltak.

A munka társadalmi hasznosságának értéke azért nő jobban a kontroll tanulóknál, mert ők a gyári képzésben látják, tapasztalják munkájuk termelési értékét. Az egységes tanulók viszont inkább elméleti felkészültségükből adódóan értik, fogadják el a munka társadalmi szerepét és értékét. Az elmélet viszont soha - és ebben az esetben - sem tud olyan meggyőző lenni, mint a gyakorlat, a tapasztalat. (15. ábra)

A két típusban közel azonos a munka társadalmi hasznosságának, mint értéknek a beépülési foka. Valamivel jobb a kontroll csoportban, a már sokszor említett gyakorlati tapasztalat miatt. Ezzel szemben a közös alapú képzésben részesülő tanulók munkaképe egysíkúbb, elméleti és így irreálisabb.

Általában minél magasabbra értékelték a tanulók a munka társadalmi hasznosságát, annál nagyobb valószínűséggel használták azt munkavállalásuk motívumaként is. Sajnos az értéket megerősítő /tehát az értéket más helyen is választó/ tanulók aránya az egységes osztályokban csak 27 %, a kontrollban 28 %. Az értéket megerősítők értékátlaga magasabb. A kontroll osztályokban tehát valamivel többen és nagyobb értékben erősítették meg a normát. Ez igazolja azt, hogy az egységes képzés egyik problémája az iskolában való hermetikus bezártság, ami a munkával való találkozás élményét leszűkíti. A tanulók ugyan elfogadják és szeretik az iskolai tanműhely foglalkozásait, a nagyobb fegyelmet, a következetesen megtervezett anyag elvégzését, de a reális valósággal, egy gyár légkörével, a társadalmi problémákkal kevésbé találkoznak. A munka társadalmi hasz-

nosságát értéként megítélő tanulók aránya az éves során csökken. Míg a munkavállalás nincs reális közelségben, addig a megtanult normák alapján ítélnék és értékelnek a tanulók. Mikor saját életüket kell kialakítani, az egyéni érdek már fontosabbnak látszik.

A munkával kapcsolatos értékek közül a szakmában kialakult siker magas értékét mindkét típusban az iskolában egyre jellemzőbb sikertelenség magyarázza. Ez bizonyítja azt, hogy gyakrabban választott értékek azok, amelyek hiányoznak a tanulóknak. (16.ábra)

A vizsgált munkaértékek közül a változatlan munka elítélése, elutasítása mindkét csoportban egyformán jellemző. Sokan félnek a monotóniától az egyén alkotó készségének kialakulása idején. Természetesen mindig vannak olyanok, akik az alkotó, egyedi, egyéni munkára nem tartanak igényt, mert az biztos elméleti tudást, nagyobb felelősséget igényelne, ami újabb nehézséget, erőfeszítést jelentene számukra. Ez viszont nem jelenti azt, hogy ezen tanulók között nincsenek olyanok, akik később ilyen munkára alkalmasak lesznek és vállalják is azt. Hiszen majd környezetük hatásaként, a példát látva, az anyagi és erkölcsi elismerés érdekében nemhogy sokan megteszik, de igényelni is fogják - akkor már belső késztetésből - a mind nagyobb erőfeszítést jelentő munkát.

Az esztétikus munkakörnyezet iránti igény - ugyan más okból, de - mindkét típusban nagy értéket képvisel. Egyeséges tanulók körében a környezet formai megjelenésének értékét emeli az is, hogy a tanulók "elit szakmában", "elittebb"

munkakörnyezetet várnak el. Az egységes képzés tanulói a gyakorlati munkában egy kiegyensúlyozott munkatempó során, jó munkakörülmények között dolgoznak, zömében iskolai tanulmányhelyeken. Ezért tudatukban a munkával kapcsolatban kedvezőbb kép alakul ki, a munka szükségességét gyakrabban hangsúlyozzák. A kontroll csoportban az üzemi tapasztalat veti fel az igényt az esztétikus munkakörnyezet iránt.

Az esztétikus munkakörnyezet, mint érték, a közös alapú tanulóknál alacsonyabb (4,04) a kontroll csoporttal szemben (4,18). Az egységes tanulók értékitélete viszonylag azért gyengébb, mert csak hallomásból, a szülőktől hallottak alapján, a tömegkommunikáció információin keresztül, vagy a kortárs csoport szemszögéből látják a tényeket, alakítják ki képüket az uralkodó munkakörülményekről. Az értéket többször megerősítő tanulók aránya 22 % (kontroll csoportban 20 %). A megerősítők átlagértéke arra utal, hogy a kontroll tanulók a megerősítést kevesebben, de magasabb értékekben végzik. A közös alapú kísérleti képzésben a megerősítők aránya és a megerősítés foka évfolyamonként eltérő. Elsőben a norma még nem épült be, ötödikben a megerősítők aránya igen magas, azaz a norma elfogadott értékrend.

Kontroll csoportban a munkakörülményekkel kapcsolatos értékitéletek kétszer olyan erősek lesznek, mint az egységes csoportban. Egy felmérés alkalmával a szakmájuk jövőjével kapcsolatban a legjobb körülményeket tartják fontosnak a tanulók. Természetesen a tényleges választáskor a tanulók esetleg más szempontot is képesek és hajlandók figyelembe venni. Ezeknek a tanulóknak a zöme üzemekben gya-

korol és végzi nyári termelési gyakorlatát is, így a munka valós körülményeit, problémáit ismerik. S mert könyezetük a legtöbb esetben nem a legjobb, igényként a tanulók magasabbra értékelik a munkakörnyezet szerepét. Ez a korosztály igen érzékeny a külvilágra, azonban a konkrét munkahelyi viszonyokat létrehozó okokat nem ismerik. A hibák kijavítását sürgetve sokan közülük nem a körülményeket előidéző okok, hanem a munka ellen "láznak" fel. Ez a probléma egyfajta kiábrándulást okoz a munkából. Mivel a változtatás reális lehetőségét nem ismerik, így a változás lehetőségéből is kiábrándulnak.

2./ A munkával kapcsolatos tanulói típusok értékitélete

A tanulók munkához való viszonyát a 10.kérdésre adott válaszok alapján vizsgáltam. Értékként fogadtam el az 1., 3. kijelentéseket, nem tekintettem értéknek a 2.állítást. (1.számú melléklet). Elemzésemmel választ vártam arra, hogy a közös alapú kísérleti képzésben résztvevők munkához való viszonya társadalmi szempontból értékesebb-e, mint a kontroll tanulóké?

A közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulóknál a munkához való viszony vizsgált tényezői kétszer olyan értékesek, mint a kontroll csoportban. (17. ábra) Magyarázható ez azzal, hogy az egységes típus tanterve sokrétű és megterhelő. A tanterv aránytalanságaival sok vonatkozásban egyenetlen leterhelést is jelent, s csak egy állandóan feszített munkatempóval válósítható meg. Továbbá az egységes tanulók 16 évesen reálisabban, többségében szabad akaratból, saját elhatározás nyomán választják, vagy

választották szakmájukat, tehát feltehető, hogy ezáltal intenzívebb munkára is képesek. Ez a magyarázata, hogy számukra a munkához való viszony sorsdöntő kérdés.

A munkával kapcsolatos értékitéletek minősége alapján három fő tanulói típust képeztem: a munkában magabiztos, a munkában reális, illetve a munkában félénk típus. A típusok kialakításához a 9.kérdés első szituációra adott reakcióválaszt használtam fel. (1.számú melléklet)

Az "a" és "e" reakciók dominanciája a munkában magabiztos, a "b" és "d" reakciók dominanciája a munkában reális, a "c" és "f" reakciók dominanciája a munkában félénk magatartásra utalnak.

A közös alapú kísérleti csoportban a tanulók differenciáltabbak, a munkával kapcsolatos realitás értékük nő. Tudják, hogy a nehézségeket le kell küzdeni, kitartással még a sikerélmény hiányában is dolgozni kell, hogy az áldozatos munka sikereket hoz, stb. A munkával kapcsolatos magabiztosságuk és félénkségük értéke viszont csökken. Ennek magyarázata, hogy a kísérleti típus tanterve hosszú távon magabiztosságra nem igen ad lehetőséget, hiszen a tanterv változatos és időnként nehéz feladatok elé állítja a diákokat is, a tanárokat is. A félénkség, ami jó néhány tanuló alaptermészete, egy idő után oldódhat. Mivel a félénk típus általában lelkiismeretesebben dolgozik, munkája eredménye - ha nem is a befektetett energiával arányban, de - sikerélményt jelent az egyénnek is és a közösségnek is. Tehát a munkával kapcsolatban a tanulók nagyrésze középszinten, a realitás körül tömörül, de értéknormájuk széles /a legszélesebb/ skálán mozog.

A kontroll csoportban a munkával kapcsolatban a reális típusjeggyel közel azonos az aránya, a magabiztos és a félénk tanulóknak. Az iskolatípus nem tudja visszafogni a magabiztosságot, de a félénkséget sem. Sőt a típusjegyek értéke nő. Tehát a magabiztosat abban, a félénket pedig a félénkségben erősíti meg, így a bizonytalan egyének kibontakozását - a félénkségtől való megszabadulásukat - nem teszi lehetővé.

3./ A munkavállalás motívumainak érték gyakorisága

A munkavállalással kapcsolatos motívumok gyakoriságát a kérdőív 11.kérdése alapján vizsgáltam. (1.számú melléklet). Az volt a célom, hogy felmérjem:

- milyen különbségek vannak a két iskolatípus munkavállalási motívumai között, illetve;
- melyek a napjainkban erősödő "új" értékek?

A munkával kapcsolatos motívumok gyakorisági sorrendje a közös alapú kísérleti típusban:

- változatosság,
- jó fizetés,
- társadalmi hasznosság,
- munkaszeretet.

A változatos munka iránti igény értéke az évek során mérsékelten nő. Ugyanis a tanterv nem ad teljes szabadságot a szakmai munka tartalmának meghatározásához, így természetesen nem teszi lehetővé az egyéni "fusi" munkát, nem tanítja azt, ami iránt hobbyként néhány tanulónak nagy az érdeklődése. (18.ábra). A változatos munka iránti igény az egységes tanulóknál mintegy ötször olyan erős, mint kontroll társaiknál. Az érdeklődést a harmadikban induló nagy

menyiségű elméleti szakmai anyag kelti fel. Továbbá az a korábban kialakított alkotó gondolkodói készség, ami ennek befogadását lehetővé teszi. De az értéket erősíti az a tény is, hogy az egész képzés alatt a tanulóba belenevelik, hogy cél a technikusi képesítés megszerzése. Annak lényege pedig a középszintű, alkotni is képes szakember képzése. Tehát már harmadiktól, az önálló műszaki gondolkodásra építő metodikai eljárások alkalmazásával, a tanulók többségébe beépül a változatos alkotó munka iránti igény.

A jó fizetés iránti vágy, tehát az anyagiasság is fokozódik a tanulók körében. Ezt az általános társadalmi hangulat, a szülők magatartása és sok kiegészítő melléktevékenysége, valamint az a tény okozza, hogy az egységes képzés tágabb elhelyezkedési lehetőséget nyújt. Ez a lehetőség a tanulók tudatában összekapcsolódik az egyetlen - most divatos - választási szemponttal, a jó fizetés igényével. Az ötödév, mint nagyobb tudás lehetősége, arra a következtetésre juttatja a tanulókat, hogy keresetük is jobb lesz. Ez az igény fogalmazódik meg mérsékelten emelkedő értékitéletükben.

A társadalmi hasznosság, mint érték stagnál, s mint külső tényező viszonylag alacsony értéket foglal el a munkával kapcsolatos tanulói értékrendszerben. Harmadikban pedig a pályaválasztás után az egyén boldogsága jóval fontosabbnak látszik, s csak ötödikben lesz valamivel magasabb az értéke a társadalom igényeit is figyelembe vevő értéknek. A munkaszeretet értéke viszont jelentős mértékben csökken. A közös alapú kísérleti típusba járó tanulók

munkája a tanulás, ami nehéz és áldozatokat kívánó tevékenység, s így nem népszerű és nem szeretetre méltó. A szakma iránti szeretet kialakításához pedig kevés a heti 1 napos szakmai gyakorlat. Ezért úgy tűnik, hogy sok tanuló mint-ha csalódott volna abban a szakmában, amire elkötelezte magát.

A vizsgált munkamotívumok mindegyikének értéke a kontroll csoport tanulóinak körében csökken. Legkisebb az értékcsökkenése a társadalmi hasznosságnak. A típus tanulóinak körében jelentős szerepet játszó önző magatartást, egoista, szűklátókörű gondolkodást ez sem tudja kompenzálni. Tehát sokan közülük egyéni érdeküket a társadalmi érdekek elé helyezik. Kontroll csoportban kis mértékű értékcsökkenést mutat a jó fizetés iránti igény. Negyedikben a munkával reális közelségbe kerülő tanulók egy jó része felismeri, hogy néhány munkafajtát, vagy némely munkahelyi körülményt a jó fizetés sem tud népszerűbbé tenni. A gyakorlat pedig azt mutatja, hogy negyedikekre néhány más érték ennél sokkal fontosabb lesz, például készség, képesség a munkához, jó kollektíva, ésszerű munkaszervezés, változatos munka, stb.

A kontroll csoportban a tanulók munkaszeretetének értéke rohamosan csökken, s mintegy kétszer kisebb az értéke, mint az egységes osztálybeli tanulóké. A tanulást a korábban már említett okok miatt nem értékelik a csoport tagjai. A szakmát a gyakorlatban látott problémák miatt néhányan elutasítják. Ugyanakkor a társadalmi köztudatban eluralkodni látszó munkával szembeni ellenállás is hat a tanulókra a szülőkön, a barátokon keresztül.

4./ A szakmában maradás és a munkavállalás motívumainak összefüggése

A szakmában maradókat a kérdőív 12.nyíltvégű kérdésre adott - zömében igennel és nemmel nyilatkozó - válaszok alapján határoztam meg. (9.tábla) Arra voltam az elemzés során kíváncsi, hogy:

- a közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók közül azok, akik a szakmában maradnak, mely munkavállalási motívumokat választják, illetve;
- mi lehet a motívumok választásának magyarázata?

9.tábla

A munkavállalás motívumainak gyakorisága

Motívumok	Egységes csoportban	Kontroll csoportban
Szakmában marad	61	79
Nem marad a szakmájában	13	6
Még nem döntött	13	6
Nem válaszolt	6	5
Kezdetben a szakmában dolgozik	2	-
Kezdetben nem marad a szakmában	1	-
A szakma mellé mást is szeretne	4	4

A munka motívumai közül a populáció egészében nő a könnyű munka iránti igény, a jó fizetés iránti vágy, mint érték. A többi általam vizsgált munkamotívum értéke csökken. A szakmában maradó tanulók körében érték alapján a leggyengébb (0-20 %-os) válaszgyakoriságú:

- a könnyű munka, - a pár órai munka,
- a vezetővé válás, - a képesség lemérésének, és
- a mellékkereset lehetőségének igénye.

A szakmában maradó tanulók a munka nehézségi foká-nak nem tulajdonítanak akkora jelentőséget, mint az összes tanuló. Tehát akik elhagyják szakmájukat, azok indítéka, hogy ezeket a munkafajtákat /elektronika, finommechanika, vegyészet, irányítástechnika, stb./ túl nehéznek tartják, mert elmélet-igényesek. Természetesen azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a munkák jó része ma még manuális. A munka ülőjellegű, kevés mozgást igényel, s ezért 16 éves korban nem népszerű. (19. ábra)

A jó fizetés, mint munkát motiváló érték viszont a szakmában maradóknál valamivel magasabb. Tehát akik elhagyják választott szakmájukat, nem annyira a rossz kereseti lehetőség miatt teszik azt, hanem mert készségük, képességük alapján pályatévesztettnek tekinthetők. Még akkor is azok, ha az iskolatípus realisabb, a képességeket jobban figyelembe vevő pályaválasztást tesz lehetővé. Tehát minden pályatévesztőt még 16 éves korban sem lehet felismerni. Sokaknál a képesség kibontakozása csak később jelentkezik, de mindez nem kisebbítheti az iskolatípus eredményét és jelentőségét.

A változatos munka iránti igény értékét a populáció egésze növeli az évek során, de a szakmában maradni kívánóknál ez az érték négyszer mérsékeltebben hat. Vagyis, mintha változatlansága miatt kedvelnék jobban a tanulók ezeket a munkaköröket. Az igaz, hogy viszonylag kevés azoknak a tanulóknak a száma, akik olyan kombinatív készséggel, tervezői vénával és alkotói vágygal rendelkeznek, hogy a gyakran változó szakmai kérdésekhez igazodni tudjanak.

Mivel az egységes képzés szakmai gyakorlata nem elég széles körű, a tanulók többségében nem alakult ki az a készség, hogy merjenek változatos munkára gondolni.

Elszomorító az a tény, hogy a tanulók egy jó hányada nem rendelkezik azokkal a személyiségjegyekkel, szakmai tudással, emberi kapcsolatokra vonatkozó tapasztalatokkal és gyakorlattal /még ötödik év végén sem!/, hogy reálistan gondolhassanak arra, hogy leendő munkahelyükön majdan vezetők legyenek. Illetve az alapkészség biztos sokakban kialakul az ilyen irányú feladat megoldásához, de a vezetők társadalmi felelősségétől, plusz munkájától, példamutató magatartásától, munkatársakkal való viszonyának gondjaitól félnek. Sőt még akkor is inkább a könnyebb végrehajtói feladatot tűzik ki célul, amikor életkori sajátosságaikból adódóan a jobbító szándék, az új iránti fogékonyság, a megreformálás igénye nagyon él bennük.

A társadalmi gyakorlatban élő és terjedő rövid munkaidő iránti igény már a középiskolások körében is figyelemre méltó probléma. Öröndetes viszont, hogy a kezdetben oly meghatározó érték évek során mérséklődik, de sajnos a szakmában maradni kívánók háromszor fontosabb értéknek tartják a pár órás munkát, mint a minta egésze.

Úgy tűnik, hogy a szakmában maradni kívánók anyagiasabbak is. Míg a mellékkereset lehetőségének értéke az évek során mérsékelten csökken, addig a leendő szakmunkásoknál az érték nő. Sokan közülük valószínűleg azért szeretnének csak pár órás munkaidőben dolgozni, hogy a fennmaradó szabadidőben mellékkereset céljából, de ugyanazt

a szakmai munkát csinálják. A szakmát elhagyók egyik fontos indítéka az is, hogy nem szeretik a szakmájukat, azaz kiábrándulnak belőle. Esetleg kényszerválasztás után sem sikerült azt megszeretni, vagy a más hivatás iránti készség és vágy nagyobb bennük. A problémát inkább abban látom, hogy a szakmaszeretet mellett a szakmában maradásnál egyre meghatározóbbak lesznek az anyagi lehetőségek.

A közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók körében a szakmaválasztáskor nem meghatározó érték, hogy szakmájuk alkalmas legyen képességeik lemérésére is, vagy hogy munkájuknak milyen a társadalmi haszna. Problémának azt tartom, hogy a vizsgált "elit szakmában" maradni kívánóknál a két tényező még kevésbé érték.

A munka értékeivel kapcsolatos elemzés összefoglalásaként elmondható, hogy napjaink társadalmi gyakorlatához közelebb álló munkaképpel a kontroll osztály tanulói rendelkeznek. Munkával kapcsolatos értékeik élőek, a munka társadalmi hasznosságát és a munkakörnyezet szerepét erősebben, tisztábban, egy adott gyár értéknormáit átvéve ítélik meg a tanulók. Az egységes tanulók illúzórikus munkaképét és értékrendszerét igazolja az a tény, hogy az előbbi tényezők értékei náluk kisebbek, viszont a teljes munkaidőt kitöltő munkát mint értékítéletet - elméleti oldalról megközelítve - hamarabb elfogadják. Ők inkább az "elméleti szocializmus" képpel találkoznak, figyelmük a változó társadalmi értékrendszerünk hatásaira, a munkával kapcsolatos helytelen értékekre kevésbé terjednek ki.

Megváltozott társadalmi értékként említhetjük meg, hogy nő a változatlan munka értéke, tehát a munka képességfeltáró, erőpróba, embernemesítő szerepe gyengül. A tanulók a kíváncsi értékeket és normákat csak részben és csak elméletben sajátítják el. A társadalmi gyakorlatot nem ismerik eléggé, de az iskola sem tud meggyőző érveket felvonultatni az érték kialakításához.

Az iskolatípus az általános műveltség kialakításáról nem mondhat le, de harmadikban és negyedikben konkrét élet- és munkatapasztalatokkal is szükséges felvértezni a tanulókat. Kontroll osztályokban pedig osztályfőnöki órákon, a munka- és társadalmi kérdésekre jobban odafigyelve, az érdeklődés felkeltésével kellene a negatív és optimális értékek egyensúlyba hozatalára koncentrálni. Az elemzés arra az általános megállapításra mutat rá, mely szerint a tanulók munkához való viszonya nagyobb terheléssel, nagyobb követelménnyel javítható és hatékonyabbá tehető. Ebben valószínűleg fontos szerepet játszik a saját akaratból 16 évesen történő pályaválasztás is.

A közös alapú kísérletben résztvevő tanulókból kevesebben, 13 % akarnak a szakmában maradni, (kontroll 9 %), viszont rájuk több elhelyezkedési lehetőség vár. Az érdeklődés felkeltésével, munkahelyi továbbképzés segítségével végtelen sok szakma elsajátítására képesek a tanulók. A 16 éves korban történő pályaválasztás arra is jó volt, hogy pályakorrekcióra is bátrabban vállalkozzanak a képzésben résztvevők. Tehát az iskolatípus megteremti a lehetőséget a népgazdaság igényeihez jobban igazodó szakmai képzés megvalósításához.

A közös alapú képzésben résztvevő tanulók többsége érték alapján a munkával kapcsolatban reális magatartású, míg a kontroll osztályok tanulói zömében magabiztosak. Az egységes típus tanterve, gyakorlati pedagógiai nehézségei, a kísérlet stádiumában jelenlévő problémák, az iskolatípus lényege - a nagyobb lehetősége és kihasználásuk - mind a realitás értéket növelik.

Általános össztársadalmi eredetű probléma mindkét iskolatípusban, hogy csökken a munkaszeretet értéke és nő a jó fizetés iránti igény értékgyakorisága. Okai fejlődő gazdaságunk problémáira vezethetők vissza, mely szerint a 70-es évek gyors ütemű gazdasági és életszínvonal növekedésének igényével lép fel a társadalom, amely többek között csak több fizetéssel biztosítható. A tanulók leképezik a társadalmi problémákat, s a munkavállalás motívumai közül a jó fizetést tartják igen fontosnak /csak nehogy az egyetlen motívumnak takintsék azt!/. Sajnos a jó fizetés iránti igénnyel az ifjúság akkor lép fel, amikor munkaszeretetük értéke csökkenő tendenciát mutat. Össztársadalmi nevelési célfeladat előtt áll a magyar pedagógia, hogy megértesse a tanulókkal, hogy a jobb és hatékonyabb munka, a szellemi erőfeszítés eredményezhet gazdasági javulást. Az értékrendszer alakulásából viszont a társadalomnak is le kell vonni azt a következtetést, hogy meg kell keresni a hatékonyabb nevelési-oktatási eszközöket és módszereket, változtatni kell a társadalmi gyakorlaton ahhoz, hogy az értékrendszer normalizálódjon.

A közös alapú kísérleti képzésben résztvevők értéktétele tovább igazolja az iskolatípus létjogosultságát az-
zal, hogy tanulói a változatos munkát sokkal fontosabb ér-
tékeknek tekintik, mint amennyit az a kontroll csoport által
reprezentált társadalmi értékrendszerben ér. Az egységes
képzésben résztvevő tanulók köre széles, elsőől-ötödikig
terjed. Van közöttük olyan /a kisebbség/, akiknél a szak-
mában maradás eldöntése reális értéktélelen alapszik /pél-
dával negyedikben/. Viszont a tanulók többsége még csak a ké-
pességek, készségek nélkül "álmodik" a pályaválasztásról.
Ők valószínűleg első és második osztályosok, akik társadal-
mi ismeretek hiányában, egyéni szelektív értéktéletek híján,
az iskolatípus követelményrendszerét nem ismerve, a legerő-
teljesebben utánozzák a társadalom értékrendszerét repre-
zentáló közvetlen környezetük értéktéletét /amely vélet-
lenszerű, egyedi és helytelen is lehet/.

IV. A KÖZÖS ALAPÚ KISÉRLETI KÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ ISKOLÁK ORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE

A magyar gazdaság fejlődésére, a társadalom jövőjére, a tanulók egész életére kiható értékrendszerben meghatározó a tanulók pályaaorientációjának és pályaválasztásának kérdése. A téma a közoktatáspolitikai igen fontos része, amely objektív és szubjektív tényezők egész sorozatán keresztül alakul ki. A közös alapú kísérleti képzés célját figyelembe véve, az iskolatípus kiemelt lényegi tényezője volt a népgazdaság igényeihez jobban igazodó, a tömeges pályaelhagyást kizáró, 16 éves korban lehetséges pályaválasztás.

A téma kapcsán fontos kérdés annak vizsgálata, hogy a pályaválasztás és az azt megelőző orientáció milyen eredményeket hozott, milyen buktatói vannak, ezekből melyek azok, amelyek a jövőben, rövid idő alatt kiküszöbölhetők? Ezért indokoltnak láttam a témát kiemelten kezelni, s külön vizsgálat után részletesen elemezni, majd összefoglalni a tapasztalatokat. A tanulóknál élő pályaválasztási értékrendszer feltárását a kérdőív 11.kérdésének 9., 10., 11., 12., 13. és 14. értékeitelének segítségével végeztem. (1.számú melléklet) A pályaaorientációra vonatkozó információkat külön kérdőívben mértem. (2., 3., 4. melléklet)

A téma kapcsán részletesen kívánom elemezni:

- az orientáció lényegét, szerepét a pedagógiában;
- az orientáció célkitűzései mennyiben valósultak meg a gyakorlatban;
- az iskolák milyen tevékenységet folytattak a tanulók megismerése, a szakmák megismertetése, a képességek feltárása érdekében;
- mely szempontok irányították a tanulók pályaválasztását;
- az orientáció és a pályaválasztás után hogyan alakultak az osztályközösségek;
- melyek az orientációval kapcsolatos tapasztalatok.

1./ A pályaválasztással kapcsolatos értékek alakulása

A kérdőív adatainak elemzéséből megállapítható, hogy a tanulók pályaválasztási értékitéletének értéke az évek során mindkét iskolatípusban csökken. Az egységes csoportban a megkérdezettek egy része már túl van a pályaválasztáson, a kontroll csoport tanulóiiban pedig az idő végképp túlhaladta ezt a kérdést.

A vizsgálatban résztvevők értékitéletében viszonylag sok a tévedés. Egységes típusban bármelyik évfolyamon annyi a tanulóban feszülő bizonytalansági tényező, figyelembe vehető, vagy vélt érdekviszony, hogy az árnyalt értékitéletek közül csak az igazán bevéssett - gyakorolni is képes - értékeket tudják a tanulók kiválasztani. Az értékcsökkenés főleg harmadikban következik be, amikor a tanulók már kiválasztották szakmájukat. A negyedik év ismét várakozással telibb, de az ötödikesek már nagyon behatároltnak érzik lehetőségeiket, s már csak a választott szakmára kon-

centráltnak. A kontroll tanulók pályaválasztási értékitélete azért jobb, mert a kérdés az ő számukra csak elvi és nem élő gyakorlati probléma. Ebből az aspektusból könnyebb a helyes normákat kiválasztani.

A vizsgált pályaválasztási értékeket két csoportra osztottam: pszichikus és szociális eredetű értékekre. Az egységes képzésben résztvevők személyiségjegyeik és a képzés adta nevelési lehetőségek hatására bizonytalanabban ugyan, de egységesnek tűnnek abban, hogy a pszichikus eredetű pályaválasztási motívumokat egyre nagyobbra értékelik. Ők háromszor kerülnek a pályaválasztás adta nehézségek elé, míg a kontroll csoport tanulói jó esetben is legfeljebb kétszer választanak pályát, így aztán ítéletük értéke csökkenő. (20. ábra)

A szociális eredetű pályaválasztási értékek nagyon erősek. Ez azt bizonyítja, hogy főleg a kontroll tanulók 14 éves korban sokkal inkább felnőtt hatása alatt választanak szakmát, és nem saját elhatározásból, vagy meggyőződésből. A szociális eredetű pályaválasztási értékek harmadikban a legalacsonyabbak, mert ez az egyéniség kialakulásának és az egyéni boldogulásnak az időszaka. Az egységes csoport tanulóinak döntését közel egyenlő mértékben befolyásolja mindkét tényező.

Mindkét iskolatípusban a pályaválasztást egyre inkább az értelmi tényezők motiválják, az érzelmi, de főleg a magatartási tényezők rovására. A közös alapú kísérleti képzésben résztvevők körében az értelmi tényezők erősödését a tudati gyarapodás és az információ gazdagodás

magyarázza. A gyakori pályaválasztás az érzelmi tényezők értékét magas szinten tartja, s mindig akkor erősödik az érték, amikor a tanulók a döntés reális közelségébe kerülnek. A pályaválasztást motíváló magatartás-minták hatása, szerepe csökken. Például harmadikban a tanulók viszonylag szabadon döntenek pályájukról, de ugyanebben az időben, 17 éves korban az ifjúság értékitéletének egészét erősen befolyásolják a környezeti, gyári, divathatások. A magatartási tényezők szerepét a kontroll csoport tanulói sem tekintik értéknek, hiszen ők már nagy valószínűséggel nem kerülnek a pályaválasztás dilemmája elé. (21. ábra)

Az adatok elemzése azt bizonyítja, hogy a pályaválasztási alternatívák helyes ismerete elsősorban a társadalmi környezet, a külső világ ismeretétől, a vele való kapcsolat mértékétől függ. A pályaválasztásban tehát elsősorban a lehetőségek, a környezeti tényezők a meghatározók, az önismeret mint közvetetten ható tényező kisebb mértékben befolyásol. Bár a legtisztább pályaválasztási képpel azok rendelkeznek, akiknél az önismeret értéke a legnagyobb. A közös alapú kísérleti képzésben a két tényező összefüggése lazább, hiszen az önismeret mellett számtalan külső tényező is befolyásolja a pályaválasztással kapcsolatos értékitéleteket. Kontroll csoportban minél nagyobb az önismeret értéke, annál biztosabb a pályaválasztással kapcsolatos ismeretek értéke és gyakorisága /közepes önismeretnél a pályaválasztási értékitéletek növekedése lelassul/. A kontroll csoport tagjai reálisabb pályaválasztási érték-

ítélettel rendelkeznek, hiszen a társadalom felé nyitottabbak, több a külső környezeti információjuk /lásd: gyárban töltött nyári, esetleg évközi szakmai gyakorlat/.

2./ Az orientáció lényege, szerepe a pedagógiában

A társadalmi munkamegosztásba való beilleszkedés tervszerű, tudatos előkészítésének elengedhetetlen feltétele a pályaválasztás, melyben a személyiség önmegvalósításra törekszik. A pályaválasztás társadalmilag determinált, de egyéni elhatározás eredményeként jön létre.

Az életpályára való felkészítés sokféle körülmény együttes hatására alakul ki, s nem mindig biztos, hogy sikerül a helyes pályát megtalálni. "A fiataloknak mintegy fele nem az elképzelt pályára készült, s például ennek tükrében mindjárt másképpen értelmezhető a soraikban gyakran tapasztalt munkahelyváltoztatás, ami miatt a közvélemény oly gyorsan elítéli őket: így ezt nem negatív előjelű fluktuációnak, hanem ... pályakeresésként lehet értelmezni." (31)

A pályaválasztás feltétele a pályaerettség.

Alatta a tanuló egész személyiségének olyan fejlettségi állapotát értjük, amely lehetővé teszi a megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább a minimális sikerét és felébreszti a tanulóknál a szakmai beilleszkedésre való fontos törekvést. A pályaválasztási érettség során a pályaválasztás - pályazonosulás - önmegvalósítás folyamata elválaszthatatlanul

egymásba fonódik. Közben meglepő, hogy az új nemzedék körében hamar kialakul a "kettős könyvelés" mechanizmus, amely révén a magánéletben és a közéletben való mozgásuk igazodik az érzékelt, vagy elképzelt különböző elvárásokhoz. Tehát az értékek azok a sarkallatos motívumok, amelyekben közvetlenül összefonódnak a pályaválasztás személyiségi és szociális tényezői.

A pályaválasztási érettség kialakulása része annak a racializációs folyamatnak, amelyben a tanulók elsajátítják az ismereteket, tapasztalatokat, értékeket. A személyiség a szocializációs hatásokat prizmáján átszűri, selektálja, beépíti a választandó pálya ismereteit, tapasztalatait, értékelési mintákat és modelleket. A 14-18 éves kor kedvező a pályaérettség kialakulására, mert egybeesik a fiatalok lendületével, ismeretszerzési és önállósulási vágyával. A pályaválasztás motívumai tehát szubjektív és szociológiai tényezőkre oszthatók. A szubjektív képződményekhez tartoznak például az életpálya és életmód kérdései, a szociális értéktudat elemei, a beállítódások, igények, tradicionális szokások és normák, az iskolai hangulat stb. A személyiség munkára való beállítódása összefügg azokkal a hatásmechanizmusokkal, amelyek közvetítésével a társadalom nevelő hatása érvényesül a személyiség fejlődésében. Ez, az orientációs értékjelzők által kialakult értékmodell tükrözi a tanulók szociális értéktudatának állapotát, az egyes szociális rétegekre jellemző sajátos eltérések mértékét és irányát.

Az életpálya kiválasztásában a család anyagi-műveltségi viszonyai döntő szerepűek lehetnek, de a családban végbement funkció- és szerepváltozás is meghatározó tényező. Az életpálya kiválasztásánál azonban az a lényeg, hogy felismeri-e a fiatal, hogy milyen erőfeszítéseket, munkát, energiát kell kifejtenie ahhoz, hogy egy adott életpályán boldoguljon. A pálya kiválasztását befolyásoló motívumok:

- a pályaismeret megszerzése,
- az önismeret kialakulása,
- a munka szeretete,
- a helyes világnézet alakulása,
- a konfliktusos helyzetek átélése és benne
- a helyes viselkedés megtalálása.

A pályaválasztási orientációnak nélkülözhetetlen szerepe van a társadalmi mobilitás elősegítésében, a pályaválasztási és továbbtanulási esély-egyenlőség javításában is, hiszen az embereket képességeik általában nem egyetlen munkakör betöltésére teszik alkalmassá. A népgazdaság munkaerő-szükségletét figyelembe véve nem is lehetséges, hogy mindenki egyetlen életpályához ragaszkodjék, még akkor sem, ha képessége arra kétségtelenül megvan. A pályaválasztáshoz az orientációnak több olyan lehetőségre kell rámutatni, amely megfelel a tanuló személyi képességeinek. Az a helyes - és ezt a célt szolgálta a közös alapú kísérleti képzés is -, ha az iskolai orientáció sokféle pályairányról tájékoztat. Ily módon több rokon pálya, szakma, munkakör és ezek különböző képzettségi szintjei jelenthetnek választási alternatívát. Bármilyen gondosan végezzük is az orientációt, nem kizárt a téves prognózis lehetősége. Ezért is és a

népgazdaság fejlesztését célzó iparpolitika és munkaerő-gazdálkodás problémái miatt biztosítani kell a korrekció lehetőségét. Szükséges, hogy az egyénnek legyen lehetősége arra, hogy a más életpályához tartozó szakma, foglalkozás, tanulás alapját is elsajátíthassa.

A pályaválasztási munka összetett tevékenység, amely csak tudatos, tervezett és ellenőrzött feladatok elvégzésével valósulhat meg. A személyiség egészére irányuló pályairányítás olyan nevelői feladat, amely sajátos ismereteket kíván, s egy jól szervezett iskolaközösség együttes munkájával valósítható meg. A választott pályán való beilleszkedés feltételeinek kialakításában szintén fontos szerepet játszik a középiskola. Ezek a feltételek az érzelmi kötődés, a szakma perspektívájának megrajzolása, az iskolai hagyományokba való bekapcsolódás, a munka emberformáló szerepének megértetése.

3./ A vizsgált iskolák orientációs tevékenysége

10.tábla

Mozgási adatok az egységes osztályokban

Iskola	Másik				Összes mozgás	Mozgás az összes tanuló %-ában
	osztályba ment	iskolába ment	osztályból jött	iskolából jött		
1. Petrik	8	24	4	1	37	21
2. Kolos	39	33	49	3	124	73
3. Egressy	14	11	30	9	64	17

A három iskola orientációs tevékenysége abban hasonlít, hogy az iskolák közötti tanuló mozgás minimális.

Talán a tanulók ragaszkodtak túlzottan iskolájukhoz, vagy valamilyen ok miatt a többi iskola szakmája iránt nem mutattak érdeklődést. (10.tábla) Viszont eltérő az iskolák házon belüli tanuló-mozgása. A Petrikben az egyetlen választható szakma miatt lehetetlen az orientáció, ott tehát az osztályközösségek szinte nem is változnak. A Kolos két szakmája /elektronika és finommechanika/ közel 50 %-os osztályok közötti mozgást idéz elő. Az Egressyben, ahol három szakma és a gimnázium választására volt lehetőség, minimális a mozgás. Ennek oka az osztályközösséghez való ragaszkodáson túl elsősorban a kezdeti "öntudatos" pályaválasztásban kereshető. Így az egyes osztályok tanulói döntően azonos szakmát választanak és csak azok mennek más osztályba, akiknek a tanulmányi eredménye nem megfelelő, vagy esetleg mégis más szakma iránt érdeklődnek.

A legfontosabb orientációs szempontok voltak az elmúlt években: az érdeklődés, a tanulmányi eredmény, a képesség és az általános szakmai tájékoztatók. Az orientációval kapcsolatban a képesség döntő fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni, viszont a tanulmányi eredmény automatikus figyelembe vétele nem helyes. A jegy elsősorban a tárgyi tudást és gyakran a tanuló munkához való viszonyát tükrözi, míg a képesség nemcsak az elméleti felkészültséget, de a gyakorlati képességet, a munkához szükséges általános emberi tulajdonságokat és magatartásformákat is magában foglalja. Így mindenképpen fontosabb szempontja kellene, hogy legyen az orientációnak, mint a tanulmányi eredmény.

Az Egressyben gyakori szakmákról való beszélgetés /osztályfőnök, igazgató, vagy szaktanárok irányításával/ úgy látszik kevésbé meggyőző és élethű, mint pld. egy gyárlátogatás, vásár, vagy kiállítás megtekintése stb., ahol a tanulók életközelsben a munkakörülményekről ugyanúgy tájékozódnak, mint a szakma tartalmáról. Ezek a gyakorlati orientációs formák el tudják oszlatni a helytelen, rosszul beidegződött eszméket, mint pld. az "elit", fehérköpenyes munkák és a rossz körülmények között dolgozó "piszkos" szakmák közötti ellentétet. Gyakoriság alapján az egyes iskolákban a következők voltak az orientáció fő szempontjai:

- a Petrikben: - a vegyipar iránti szeretet, majd érdeklődés,
- az osztályközösséghez való ragaszkodás és
- a szakma dinamikus fejlődési lehetősége.
- a Kolosban: - elsősorban az érdeklődés,
- a szakma iránti szeretet és
- a szakma jövője volt a fő meghatározó, de
- erősen hatott a hobby és
- a családi példa, mint motíváció.
- az Egressyben: - a szakma iránti érdeklődés és szeretet volt a legerősebb,
- meghatározó a család példája,
- a szakma jövője és a szakma kereseti lehetősége.

A tanulók megoszlása a választott, illetve elképzelt szakma szerint:

37 %	elektronika,
23 %	vegyész,
19 %	finommechanika,
17 %	irányítástechnika,
4 %	gimnázium.

A legtöbb tanuló érdeklődése alapján választotta szakmáját s ez az iskolatípus létjogosultságát is igazolja. A lányok érdeklődésüket inkább a "tetszik", "szeretem" szavakkal fejezték ki. A vizsgált iskolákban a 16 éves korban történő szakmaválasztást legtöbb tanulónál a rátermettség felismerése motíválta, kisebb szerepet játszott a külsőleg - szülő, barát, ismerős, tanár - által befolyásolt választás. Közel azonos arányban domináns a választásban társadalmunk egyik új "értékrendje" a divat. (11. tábla) Viszonylag sokan megszerették leendő szakmájukat, az első két év tapasztalata alapján. A pályairányultságban mérsékelten meghatározó a hobby, a kedv, a hozzáértés és a gyakorlati készség.

11.tábla

A szakmaválasztás néhány indítékának gyakorisága

Indítékok	Petrik	Kolos	Egressy
A rátermettség felismerése:			
tetszik, szereti	27	14	15
érdekli	25	32	30
hobbyja	3	8	4
Szűkebb külső hatások:			
iskola, osztály	7	2	2
család, ismerős	6	8	6
egészségügyi okok	1	3	2
Tágabb külső hatások:			
a szakma jövője	6	13	6
keresett hiányszakma	-	5	6
bármilyen szakma lehet	4	-	3

A külső hatások közül - amelyek a szakmaválasztást befolyásolják - legnagyobb mértékben a család és az ismerősök hatása a meghatározó. A szűkebb és tágabb külső hatások mindhárom iskolában közel azonos mértékben hatnak, hiszen mindhárom iskola nagyjából azonos társadalmi környezetben dolgozik és ugyanonnan gyűjti tanulóit /munkáskerület, a bejárók aránya, a nehézipari profil, stb./.

A fiatalok körében a Kolosban és a Petrikben gyakrabban előfordul a szülőktől, tanároktól hallott, a szakma jövőjét körvonalazó motívum. Ugyanilyen gyakori a szakmájukat értők iránti kereslet és a kereseti lehetőségek emlegetése. A fiatalság egyre anyagiasabb választása mögött, ha nem is vallják be, legtöbbször valószínűleg a szülők állnak, az ő értékrendjüket veszik át a tanulók. Magasabb évfolyamokon a saját gyakorlat alapján kialakult érdeklődés a meghatározó. Sajnos, egészségügyi okok miatt is viszonylag sokan kényszerülnek kényszerpályára /pl. szintévesztő nem alkalmas elektronikai szakmára/.

A társadalmi igény, mint szakma-orientáló a két "műszakibb" iskolában domináns. Ezért a tanulók úgy fogalmaznak, hogy szakmájuk iránt olyan a kereslet /elektronika, irányítástechnika/, ami jó elhelyezkedési lehetőséget és keresetet biztosít. A tanulók egy része azzal érvel szakmája mellett, hogy annak van jövője, fejlődni képes. Kérdés, hogy ezeknek a tanulóknak a társadalmi-gazdasági prognózisban való gondolkodása mennyire saját értékrendjük, illetve mennyire befolyásolja véleményüket a társadalmi környezetükben uralkodó vélemény.

A szűkebb környezet, vagyis az iskola olyan értékrendet adhat át a tanulóknak /pl. az Egressy finommechanikás osztályaiban tapasztalható/, amely egy iskolán belül a szakmák hierarchizálásához vezet. Ez nem lehet cél! Ilyen értékrendhierarchia: az irányítástechnika, az elektronika és a finommechanika szakmák sorrendje. Ezzel a felfogással az orientáció egyik fő szempontjává a tanulmányi eredmény válna. Így a gyengébb eredményű tanulók kényszerpályára szorulnak, s a kialakult értékrend alapján munkájukat már ők maguk sem becsülik kellően, tanulmányi eredményük tovább romlik, majd némelyikük nevelési problémát is jelenthet az iskolának.

Közel sem azonos mértékben, de jó néhány tanulót motivált az, hogy kényszerből "választhatta" szakmáját /csak adott szakra vették fel, ismét a tanulmányi eredmény a meghatározó!.../ Az iskolához, az osztályhoz, de elsősorban a közösséghez való ragaszkodás, illetve a már általános iskolás korban kialakult továbbtanulási szándék voltak a további szakmaválasztási indítékok. Az iskolák arculatától függően az egyes osztályokban tovább differenciálódtak a választás szempontjai. Például második osztályban a szakma iránti szeretet és az érdeklődés közel azonos mértékben motivál. Harmadikra, de főleg negyedekre az érdeklődés válik /főleg a divatos szakmákban/ a korábbi választás fő indokává.

4./ Az egységes képzés orientációjával kapcsolatos vélemények elemzése

Az osztályfőnökök többsége előnyösnek tartja a 16 éves korban lehetséges pályaválasztást, mert a hosszabb idő nagyobb valószínűséggel ad módot arra, hogy a tanulók

megismerjék képességeiket, tapasztalatokkal gazdagodjanak. 16 éves korban általában reálisabban, komolyabban képesek dönteni, tudatosabban ítélik meg jövőjüket. A képességek tudatos felismerésének szempontjai legerősebben a Kolosban hatnak, ahol az elmélet-igényesebb elektornika és a főleg kézügyességet igénylő finommechanika között könnyebb dönteni, mint az Egressyben, ahol az elektronika és az irányítástechnika is inkább elméletigényes /és divatos/, a finommechanika "könnyebbsége" miatt a gyengébb tanulók számára ad lehetőséget. Jó lenne, ha ez utóbbi szakma megismert szépségei, rejtelmei vonzanák ide is a tanulókat, mert hiszen e szakmában is van munka-alkalom és keresni is ugyanúgy lehet, mint az "elit" szakmákban.

A 16 éves korban lehetséges pályaválasztással kapcsolatban az egységes és differenciált oktatásban résztvevő tanulók 92 %-a határozottan állástfoglalt, 81 %-uk pedig egyértelműen jónak ítélte meg a pályaválasztás idejének kitolódását.

12.tábla

A 16 éves korban lehetséges pályaválasztás értékei
/az összes indíték százalékában/

Magnevezés		Petrik	Kolos	Egressy
		tanulói szerint		
Jó, mert	eltolja a döntés idejét	35	24	40
	több a tapasztalat	8	15	15
	megfontoltabb döntés	4	6	6
	érett, reális felismerés	15	20	12
Rossz, mert	szűk a választhatóság	16	7	3
	a szakma tanulási ideje rövid	2	5	10
	korai a döntés	8	2	5

A tanulók a kényszerrel meghosszabbított gondolkodási időt azért találják jónak, mert az életkorral párhuzamosan a tapasztalattal, élménnyel gazdagodó fiatal reálisabban felismerheti képességeit, felelősségteljesében tud dönteni sorsáról, mint 14 éves korban.

Az időtényező nem minden iskolában egyformán meghatározó, az Egressyben jóval többen, ugyanakkor a Kolosban a tanulóknak csak kisebb hányada használja a plusz két évet a pályaválasztással kapcsolatos gondolkodásra. Utóbbi iskolában a tanulók átlagon felül hangsúlyozzák, hogy 16 évesen reálisan, érettebben képesek dönteni, szakmát választani. A differenciált oktatást a sokirányú érdeklődés felkeltésének lehetőségéért tartják jónak. A másik két iskolában az érdeklődést, a döntőképesség kialakulását és szerepét kevésbé tartják fontosnak a tanulók. A pályaválasztásról alkotott vélemények eltérése tehát nem elsősorban életkori sajátosság, hanem sokkal inkább az iskolák nevelési gyakorlatától és a gyakoroltatásától függ.

16 éves korra már általában rendelkeznek a tanulók a pályaválasztással kapcsolatos megfontoltsággal. A pályaválasztással kapcsolatban legbizonytalanabbnak a műszaki pályát választó lányok /Petrik/, akiknek a többsége később a tanulási nehézség miatt nagy valószínűséggel megkérdőjelezi a 16 éves korra kitolódó választás helyességét is. Az iskola harmadikos tanulói az orientáció után heterogénebben indokolják választásukat /élményük még friss ebben a témában/. A Kolosban a pályaválasztás indokai általában heterogének, csak a finommechanikai osztályokban homogénebb. Az Egressy-

ben elég homogén minden tanuló pályaválasztással kapcsolatos véleménye.

A megkérdezett szülők 86 %-a egyértelműen jónak tartja a 16 éves korban lehetséges pályaválasztást, s csak 14 %-a utasította el azt. A Kolosban az elfogadás aránya az átlagosnál nagyobb (93 %), a másik két iskolában kisebb mértékű, de megegyező arányú. Miért megnyugtatóbb a későbbi pályaválasztás? 16 éves korra a tanulók nagy része érettebb gondolkodással, realisabb önismerettel rendelkezik. Ha nem is az iskolai tantervekből, de a tanórán kívüli lehetőségeket kihasználva 16 éves korukra a tanulók szélesebb ismerettel, több tapasztalattal rendelkeznek ahhoz, hogy megnyugtatóan tudják szakmájukat kiválasztani. Érdekes, hogy a szülők csak ezután említik pozitívként azt az időtényezőt /haladék a döntésre/, ami a tanulóknál annyira domináns magyarázat volt.

A szülők véleménye igazolja a tanulók szakmaválasztásának indítékát. A tanulók is és a szülők is az érdeklődést tartják a szakma kiválasztásakor elsődrendű szempontnak. A lányos szülőknél az érdeklődéssel tartalmában közel megegyező szakma iránti kedv és szeretet dominál. A szülők véleménye szerint a szakma kiválasztásánál fontos tényező a család motíváló ereje, a szakma jövőjére vonatkozó társadalmi ismeretek, az elhelyezkedés és a kedvező kereset lehetőségének figyelembe vétele. Tehát nem véletlenül szerepeltek ezek a tényezők a tanulók szakmaválasztási szempontjai között is! Ugyancsak a tanulók véleményét támasztják alá a szülők akkor, amikor például a

Kolosban a szakma kiválasztását befolyásoló tényezők között a család mellett motíváló tényező a tanulók hobbyja, ott-honi gyakorlati tevékenységük. A vegyiparban annak eszköz-igényessége miatt, az Egressyben pedig az inkább elméleti jellegű felkészítés miatt nem domináns ez a tényező.

Az orientáció hátrányait tekintve az egyes iskolák véleménye eltér egymástól. A vegyiparban a tanulók szerint a kétéves szakmai oktatás elméleti és gyakorlati lemaradást és így hátrányt jelent a tanulóknak a többi szakmához képest. Többen azt vetik fel az oktatási forma hiányaként, hogy a differenciált oktatás ideje /a 2 év/ kevés a szakma megnyugtató elsajátításához. Azt hiszem szélesebb körben kellene a tanulóknak, szüleiknek /sokszor a szaktanároknak is!/ és a társadalomban is tudatosítani, hogy ennek az iskolatípusnak fő feladata a szakmai műveltség - a továbbfejlődés képességének - megalapozása, ugyanakkor az egyes szakmák speciális részterületeinek megismertetése a munkahelyi továbbképzés elsőrendű érdeke és feladata. A képzés tehát az általános szakmai műveltséget kell, hogy biztosítsa a választási lehetőség kihasználása közben.

A Kolosban legfőbb gondot a közösség felbomlása jelenti. /Osztályaik kb. 50-50 %-ban keverednek/. Ezen kívül a választási lehetőséget tartják szűkkörűnek a pedagógusok. Az Egressyben is a legfőbb problémának az osztályközösségek felbomlását tartják. Aggodalmuk azonban nem látszik indokoltnak, hiszen osztályközi mozgásuk nem nagymértékű. Az osztályfőnökök szerint itt vagy a szülők ragaszkodnak erősen egy adott szakmához, vagy az osztály-

közösség összetartó ereje bénítja meg az egészséges és kíváncsi mértékű pályaaorientációt, de természetesen nem zárható ki egyéb ok sem.

Több pedagógus fájjalja, hogy az orientáció következtében a tanulók nem kötődnek kellő mértékben az iskolához. Úgy vélem az iskolához kötődés mértéke nem az orientáció függvénye, hanem tendenciájában jelenleg az egész oktatásügy, főleg az iskolai szabadidős tevékenység gondja, nem utolsó sorban osztálytársadalmi jelenség.

Azok közül a tanulók közül, akik pozitívan nyilatkoztak ugyan - reálisan gondolkodva - a lehetőséggel kapcsolatos aggályukban is hangot adtak. Melyek ezek? Legtöbbször szélesítenék a választásban résztvevő szakmák és iskolák körét. Viszonylag sokan az egyes szakmákról nyerhető ismereteket tartják kevésnek. Az a tény, hogy a jelenlegi tantervek mellett a két év műszaki alapismeret és műszaki gyakorlat kisebb lehetőséget ad pld. az elektronika megismerésére, megszerettetésére, mint a finommechanikáéra, de ezen apró pedagógiai "trükkökkel" lehet segíteni. Más kérdés az, ha ennyi /vegyész, mechanika, elektronika, irányítástechnika, gimnázium/ választási lehetőséget /szakmát/ nem sikerült megnyugtatóan megismerni, mi lenne a szakmák számának bővítése során, mennyire lennének a továbbiak megismerhetők? További gond az, hogy milyen tantervet kellene ehhez készíteni és hogyan lehetne azt a rendelkezésre álló idő alatt elsajátíttatni. Milyen tanórán kívüli lehetőség kínálkozik és használható ahhoz, hogy a tanulók tömege a szakmák mind szélesebb körét ismerhessék meg?

A vegyipari szakközépiskolában, ahol a leánytanulók aránya a vizsgált iskolák közül a legnagyobb, a tanulók többsége a szűk szakmai lehetőséget veti fel problémaként. Véleményem szerint ez azzal magyarázható, hogy a szakma elsajátítása szorgalmon kívül komoly, reál /matematika, kémia/ felkészültséget is igényel, s így eltér az általában hagyományosan jellemző "női" szakmáktól. Az iskola profiljának nehézségével hozható összefüggésbe, hogy a lányok jelentős hányada a 16 éves korban lehetséges pályaválasztást is túl korainak tartja. A pályaválasztással kapcsolatban a legtöbb aggály abban az iskolában jelentkezik, amelyik iskola - iskolán belül - négy szakra készít fel. Az Egressy minden lehetőséget kihasznál az orientáció érdekében. Második év végén a tanulók egy listát kapnak kézbe, amelyen szerepel minden olyan iskola és szakma, amely az országban a kísérleti képzésben részt vesz. A tájékoztató információt ad a kollégiumi elhelyezés lehetőségeiről is. A Kolos két szakma közti választási lehetőségét optimálisnak lehet tekinteni. A Petrik - egy szakos lévén - aggályai inkább indokoltak.

Nem megnyugtató viszont az, hogy nagyon sok szülő véleménye szerint a pályaválasztás még 16 éves korban is korai. Az igaz, hogy ez a vélemény tendenciaként a 14-16 éves korosztályban - a tanulók körében is él. Ezen a fel fogáson sürgősen változtatni kell, mivel a társadalom számára eddig is problémát, gondot és megterhelést okozott a tanulás korhatárának kitolódása /a termelésből való kiesés, az iskolák kapacitásának elégtelenségei, stb. miatt/.

A társadalom most további plusz terhet vállal magára, amikor nagyobb anyagi eszközöket fordít a középszintű szakemberek képzésére /V.évfolyam-technikus képzés/.

Sajnos a tanulók egyre nagyobb hányada évek múltán sem tud megnyugtatóan pályát és hivatást választani. /A jól fizető munkahelyek és munkafajták vonzzák őket/. A pályaválasztás gondjait növeli, hogy a szülők egyre kisebb hányada képes gyermekét olyan sokoldalúságra nevelni, hogy közben érdeklődését irányítva és kontrollálva a fiatal pályát tudjon választani. Véleményem szerint egyetlen iskola-típus sem képes a szülők pályaválasztással kapcsolatos nevelési feladatát magára vállalni. Egyetlen tanterv sem képes a kialakulatlan érdeklődést 14-16 éves korban felkelteni valamelyik szakma iránt, még ha a szakmák egész köréből is ad ízelítőt. Ezt a szép felelősséget nem engedhetik át a szülők az iskolának!

5./ Az osztályközösségek alakulása és problémáik

A három iskola már orientált tanulóinak 44 %-a változatlannak itéli osztályközösségét, 34 %-a most jobb közösségben él mint korábban, s a tanulók 24 %-a jelenlegi közösségét rosszabbnak itéli, mint amelyben az orientáció előtt volt. (13.tábla)

16, már orientáló osztályfőnök közül csak kettőnek okozott nagyobb problémát az osztályközösség felbomlása. A többiek pozitívan nyilatkoztak, nem titkolva természetesen nehézségeiket sem. Azt ugyanis nem lehet vitatni, hogy a differenciált képzésű osztályok közösségi nevelésében mindvégig folyamatosan és néha fokozottabban

is kell tevékenykedni. Ez természetesen több időt igényel, nagyobb megterhelést jelent szaktanárnak, tanulónak és osztályfőnöknek egyaránt.

13.tábla

Az osztályközösség megítélése az orientáció után
(%)

Iskolák	Jobb lett	Nem változott	Rosszabb lett
Petrik	43	54	3
Kolos	56	14	30
Egressy	22	48	30

A gyakorlat azt igazolta, hogy az összetartozás, az összeszokás a legnagyobb közösségi erő ebben a korban. Ezért azok az osztályok, amelyekben a tanulók összetétele nem - vagy alig - változott III-IV. évben osztályközösségüket változatlanul jónak minősítik. Ahol az iskolatípus lényegének megfelelő orientáció és szakma választás komolyan történt, ott az összetartozás motíváló ereje természetesen kisebb. A korábbihoz képest jobb osztályközösséget képes kialakítani a közös érdeklődés /erős ez pld. a Kolosban, ahol az osztálylétszám két osztály közel 50-50 %-os keveredéséből jön létre/. A jó osztályközösség kialakításának viszont nem lehet formája a tanulólétszám csökkentése. A közeljövőben pedig a demográfiai hullám levonulásáig egyre több tanuló lesz a középiskolában.

Az Egressyben a tanulók kissé szkeptikusak az orientáció közösségre ható erejével kapcsolatban. Az átlagnál és az indokoltnál jóval kevesebben tartják válto-

zatlannak, vagy jobbnak közösségüket az Egressyben, ahol pedig az osztályok közötti tanulói mozgás viszonylag kicsi. Úgy vélem ez az iskola nevelési tevékenységében az iskolai közösség kialakítását elsőrendűen fontosnak tartja. Kérdés, hogy nem keresztezi-e ez a tanulók egyéni érdekét, pályairányultságát? A kísérlet stádiumában ellentmondás látszik az iskola nevelő munkáját és eredményét meghatározó szempontok és a tanulók egyéni boldogulását jelentő szempontok között. Az orientáció ugyanis kétségkívül plusz osztályfőnöki és szaktanári energiát köt le és átmeneti eredménytelenséget is okozhat /más iskolatípustól eltérő módon/. Viszont az iskolák feladata most is az és később egyre inkább az lesz, hogy a társadalmi munkamegosztás kielégítésére - valamint az egyéni boldogulását szakmájában megtalálni - képes fiataalt neveljenek és képezzenek.

Úgy tűnik, az orientáció utáni osztályközösség kialakítása legjobban a Kolosban sikerült. Valószínűleg ennek az a magyarázata, hogy mivel csak két egységes képzésű osztály van az iskolában, azok tanulói intenzívebb kapcsolatot tudnak egymással kialakítani, mint abban az iskolában, ahol négy párhuzamos osztály esetleges keveredése fog új közösséget alkotni. A tanulók zöme változatlannak minősítette osztályközösségét, s ennek magyarázatául a létszám változatlanságát hozták fel. Mivel az iskolán belül a legkisebb szakmaválasztási lehetőség a Petrikben van /vegyész/, ezért itt a leggyakoribb az osztályközösség változatlanságával kapcsolatos vélemény.

A közösség szempontjából mi a pályaorientáció legnagyobb problémája? Leggyakoribb nehézség, hogy az új osztályok megosztottak. Főleg a harmadikosok vannak néhány hónapos közösségi együttlét után ezen a véleményen. A legtöbb tanuló viszont ezekben az osztályokban is lehetségesnek tartja az új közösség kialakulását /csak idő kérdése/. Azokban az V. osztályokban, ahol a tanulók több osztályból kerülnek össze, egy év alatt - a már kialakult egyéniségekből álló, különböző közösségi normához szokott csoportokból - képtelenség közösséget kialakítani, tanárainak pedig speciális nevelési nehézségekre kell felkészülni.

6./ Az osztályközösségek kialakításával kapcsolatos feladatok

A gyakorlat azt igazolja, hogy ahol az egységes osztályok közösséget /képzési közösséget/ alkotnak, ahol az osztályfőnökeik együttműködnek, ott annyira össze lehet szoktatni a tanulókat, hogy később az orientáció után lényeges problémát a közösség kialakítása nem jelent. Már csak azért sem, mert korábban vagy egy osztályba jártak, de legalábbis ismerték egymást, vagy KISZ alapszervezetben együtt tevékenykedtek. Ezért feltétlenül a vertikális KISZ alapszervezetek létrehozása a legcélszerűbb ott, ahol egységes osztályok vannak. Mégpedig úgy, hogy a majdan keveredő osztályok KISZ tanulói lehetőleg egy alapszervezethez kerüljenek.

Az orientáció nagyon jó közösségeket megbonthat, ilyenkor az áldozatkész osztályfőnök fáradozásának eredményeként a megmaradt tanulókból is tud kialakítani jó közösséget. Akkor jelent nagyobb problémát az orientáció, ha az újonnan jött tanulók erős egyéniségek és korábban lényegesen

eltérő nevelési normák gyakoroltatásában volt részük. Az osztályfőnökök számára az orientáció talán legtöbb munkát igénylő problémája az új tanulók megismerése, illetve a kialakult klikkek felszámolása, esetleg kialakulásának megelőzése. Ha egy osztálynak kétharmada együttmarad, az ő normáik az újonnan jövők követelményrendszerébe - optimális körülmények között - rövid idő alatt is beépülhetnek. A rövid idő alatt jó, de új osztályközösség kialakításához az osztályfőnöknek pontos információval kell rendelkezniük az új tanulók személyiségéről, magatartásáról és tanulási gyakorlatáról. A megismerés formái lehetnek pl.:

- az osztályfőnöki munka-közösség összehangolt tudatos tevékenysége,
- feljegyzések a tanulókról,
- több felmérés és orientációs beszélgetés a gyerekekkel, amelyekről feljegyzés készül,
- esetleg a második év közepétől közös ODB irányítás és közös szülői értekezlet,
- ajánlást tenni az új osztály tisztségviselőire,
- az orientációs órákra meghívni a leendő osztályfőnököt is,
- a majdan orientáló osztályok közös rendezvényeket tartsanak.

A gyakorlat azt bizonyítja, hogy sok közös programmal, a korábban már tárgyalt, de alapvető viselkedési normákkal foglalkozó osztályfőnöki témák ismétlésével, csak más feldolgozási módszerrel, az új csoportokból is lehet jó közösséget kialakítani.

Kívánatos, hogy egységes követelményrendszer, nevelői eljárás és elbírálás uralkodjon a párhuzamos osztályokban. Elengedhetetlenül szükséges, hogy hasonló "pedagógiai vénájú" osztályfőnök kerüljön a párhuzamos egységes és differenciált osztályok élére. Azonos normarendszer esetén az új osztályba kerülő tanulók beilleszkedése zökkenőmentesebb lesz, s a közösség kialakulása is hamarabb közelít az optimálishoz. Az egységes normarendszer érdekében kívánatos lenne, hogy lehetőleg ugyanazok a szaktanárok tanítsanak /szaktárgyuktól, a tantárgy felosztástól, az órarend összeállíthatóságától függően/ a párhuzamos egységes, majd differenciált képzésű osztályokban. Keveredő osztályokban ezzel minimálisra csökken a tanár-diák egymás megismeréséhez szükséges idő.

Főleg iskolán kívüli közös programokkal lehetséges az új közösség kialakítását elősegíteni. Célszerű elsőben és harmadikban is azt a gyakorlatot követni, hogy a közös programokat előkészítjük, majd megbeszéljük, hogy a közösség értékrendje közeledjen, hogy véleménykülönbség esetén a használható hangnemet is megszokják a tanulók.

A régi és az új tanulók arányosan kapjanak lehetőséget az osztály vezetésében. Ez segít a klikkek felszámolásában, heterogénebbé teszi az osztály arculatát. A tanulói egyenrangúság és demokrácia viszont csak jól szervezett és irányított eszköz lehet az osztályfőnök kezében, hogy segítségével közösség alakuljon ki az osztályban.

V. A KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKEK ELEMZÉSE

A kollektívizmus, mint erkölcsi érték meghatározza az egyén viselkedését, az embernek egymáshoz és a társadalomhoz való viszonyát. A közösségek jellemzőinek feltáráshoz a tanulók személyiségének megismerésére van szükség, de figyelembe kell venni a személyiség fejlődését meghatározó társadalmi tényezőket is. Ugyanis a személyiség szocializálódási folyamata nem más, mint az egyén és a közösség egymásra ható viszonya. Nem értek egyet a túlzottan közösségre beállítódott nevelés véleményével, ami úgy tekinti a közösséget, mint ami egyesíti az egyéneket. Társadalmilag pozitívnak akkor tekinthető egy közösség, ha tagjaik egymásról tartalmas, mély ismerettel rendelkeznek és ha a közösség, tagjaival szemben követelményt is támaszt.

Egy jól szervezett és fejlett közösségben az objektív kapcsolatok erősek és tagjaikat társadalmi érték alapján ítélik meg. Így "... az egymásról alkotott vélemény az objektív nevelési helyzet visszatükröződése: éppen ezért a megítélés módja, különösképpen pedig a személyes eszménykép tartalma a kollektíva fejlődésének fokmérőjeként értékelhető." (19) Hogy a csoport milyen szerepet játszik az egyén életében, az az egyén társadalmi pozíciójától, műveltségi színvonalától, temperamentum sajátosságaitól, orientációs és értékelési mutatóitól függ. A közösség belső viszonyai és külső környezeti feltételei együtt alkotják a tagok összeforrottságát, azt az erőt, amivel a külső hatásoknak a közösség ellent tud állni.

A tanulócsoporthoz tagjainak egymáshoz való viszonya szerint heterogén. Benne szerepet játszik a spontán csoportosulás, ami alkalomszerű társas kapcsolat. A kollektívában pedig viszonylag állandóbb, tartósabb és szervezettebb közösségi kapcsolatok alakulnak ki. A kezdeti csoportosulások feladatra orientáltak, majd a közösség fejlődésében egy konfliktusos szakasz következik, amikor tagjai egymás megismerésén, a kapcsolatok kialakításán fáradoznak. Ezután egymás érdekének figyelembe vételével kezdenek dönteni és tevékenykedni a közösség tagjai. Az egyén egy időben több társadalmi csoport tagja lehet, amelyek különböző érték-képzeteket és normákat követelnek. A csoportonként eltérő értéknormákat az egyén egyik csoportból a másikba viszi, segítve ezzel más csoportok érték-képzetének kikristályosodását is. A csoport tehát egyre több tevékenységre kiterjedő értéknorma szabályozásában vesz részt, miközben gazdagodik és közösségként funkcionál.

A közösségi élethez szükséges alkalmazkodás alapja az értelem és intelligencia. Az intelligens viselkedés az előzetes tapasztalatok újszerű felhasználásával biztosítja az akadályok legyőzését, a feladatok teljesítését. Az intelligencia ugyanakkor visszahat a tanulásra, annak sikerességére, az információk általánosítási készségére is. Az együttérzés, az önzetlenség, a felelősség stb, mint "társas készségek" tanulása szükséglet. Az intellektuális és a társas viselkedés attitűdjein és értékein keresztül megy végbe az iskola szocializációs funkciója. Az iskola

szocializációs hatása az iskola szervezetétől, a társas légkörtől, a tanárok és diákok egymásról alkotott képéből származik.

A tanulók általában hosszabb ideig élnek pedagógiai szituációban azáltal, hogy kitolódott az intézményes oktatás és szocializáció korhatára. Ebből adódóan az iskola értékelési mintái a társas tájékozódásban veszítenek súlyukból. Jóval több spontán társas együttes hatására kialakult értékrend jut szerephez, s ezzel együtt a tanulóknak a tanárokhoz és normáikhoz fűződő kapcsolata is lazul.

A közösség vizsgálatához a 13., 14., és 17. kérdést használtam. A témán belül fontos kérdés a fegyelem, mint közösségi érték, amelyet az 5. kérdés 1-5-ig terjedő értékskálája és a 6. és 7. kérdésre adott válaszok alapján mértem. Hogy milyen összefüggés van a közösség és a barátválasztás gyakorisága, valamint a közösségkép és a barátválasztási normák között, azt a 15. és 16. kérdésre adott válaszok alapján elemeztem. (1.számú melléklet)

1./ A közösségi normák gyakorisága

Az elemzésből kitűnik, hogy mindkét iskolatípusban a választott értéksorrend:

- aktivitás,
- társas kapcsolatok,
- személyiségjegyek és
- magatartás vonások.

A közösségi vonások értéke mindkét típusban csökkenő tendenciát mutat, elsősorban életkori sajátosságok miatt. Például a 16 éves korban történő pályaválasztás után

az önállósodási törekvés erősödik. Egységes típusban a közösség újraszerveződése, egyes tanulók félénksége és a képzés bizonytalansága miatt is csökkennek a közösség értékei. Ebben a típusban a tanulók egoistábbak. A képzés fokozott humán értékei miatt a tanulók magatartása hasonlít a gimnáziumi tanulókéhoz. A szakmában való elmélyedés ugyanis olyan fokozott egyéni tanulást igényel, mint a gimnáziumokban a tanulók továbbtanulásra való felkészülése. Továbbá a tanulók szüleinek körében magas az értelmiségiek aránya, akik gyermekük egyéni érvényesülését támogatják elsősorban. Ötödikben a közösségi értékek emelkednek, mind többen felismerik a közösség és a közösségi vonások egyéni és társadalmi szükségét. (22.ábra)

Minden közösségi vonás értéke a kontroll csoportban magasabb. Közösségük töretlenebbül fejlődik, s ez akkor is erősebb közösséget eredményez, ha tagjainak személyiségvonásai, a mások iránt érzett felelőssége egyébként kisebb értékű. Természetesen azért, mert a tanulók egyenként ismerik és értékelik a közösségi vonásokat, ez még nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban jobban funkcionáló, egészségesebb közösségek lesznek.

Az aktivitás jegyei, mint fontos közösségi vonás értékei mérsékelten növekednek. Magyarázható ez a középiskolában gyakorlattá tett érdekképviselési, érdekvédelmi munka lehetőségeivel, az egymásnak nyújtott segítséggel, mindazokkal a közösségi megmozdulásokkal, amelyekre lehetőség és szükség van középiskolás korban. A vizsgált aktivitást kifejező tevékenységek közül legnagyobb értékű a véleménynyilvánítás. Értéke mindkét típusban gyorsan

növekvő tendenciájú. A véleménynyilvánításnak két formája lehet. A "csak azért is megmondom" és a reális helyzetfeltáráson alapuló felelősségteljes véleménynyilvánítás, majd döntés. Az előbbi népszerűségét igazolja, hogy a munkával kapcsolatos felelősség kérdését jónéhányan elutasították, ugyanakkor a felelősségteljes véleménynyilvánítást jóval magasabbra értékelik a tanulók. (14.tábla)

14.tábla

A közösségi normák tartalma és gyakorisága

Normák	A választás aránya						
	I.	II.	III.	IV.	V.	egy- séges	kont- roll
	évfolyam					csoportban	
Aktivitás jegyek							
szívesen magyaráz társainak	96	96	96	91	95	95	96
vetélkedőt szervez	62	57	53	54	56	56	61
véleményt mond	66	79	73	71	81	74	83
Társas kapcsolat normái							
kritika hatására vál- tozik	91	89	76	81	88	85	88
alkalmazkodik társaihoz	68	68	61	62	68	65	69
sokat olvas, képzelete élénk	45	39	36	23	36	36	48
Személyiség vonások							
fegyelmezett	88	82	66	67	67	74	80
szerény	39	31	24	24	40	32	39
Magatartás vonások							
tiszteli tanárait és tájékoztat	49	43	28	23	19	32	33
nem tűri a munkát hanyagolókat	62	57	42	51	50	52	62
tekintélye van tár- sai előtt	53	57	72	58	61	60	57

A tanulók többsége a véleménynyilvánítás elégtelensége miatt értékelte nagyra ezt a normát. A tanulók kezdetben még nem tudnak véleményt mondani, az új közösségben pedig nem ismerik a többiek és a tanárok követelményét. A kontroll csoport tanulói közül viszont sokan nem akarnak véleményt mondani, mert négy év alatt annyira megismerték egymást, hogy egy döntés már "belenyugvásra" készíti a tanulókat. Társaiktól természetesen elvárják azt a véleményt, amit ők esetleg nem mondanak ki. A vetélkedő-szervezésnek, mint egy konkrét és népszerű iskolai közösségi tevékenységnek az értéke azért csökken mindkét típusban, mert ez elsősorban játékos közösségépítő forma, s mint ilyen, főleg harmadiktól a tanulók tudatában a felnőtté válás útját keresztezi.

A kritika hatására történő önalakítás értéke stagnál. Az egységes csoport tanulóiba jobban beépült ez a norma, hiszen 16 éves korban a pályaválasztás egy kritika és önkritika sorozat után következett be. Az őszinte kritikát főleg elsőben igénylik a tanulók, ötödikben elsősorban a javítószándék felismerése készíti a tanulókat az érték elfogadására. A direkten megfogalmazott normát azért nem értékelik nagyra a tanulók, mert a korosztály az egyéniséggé válás folyamatában visszautasít minden olyan tevékenységet, ami befolyásolásának látszatát keltheti. Az indirekten megfogalmazott alkalmazkodási készség megítélésével kapcsolatban már bátrabbak a közös alapú kísérletben résztvevő tanulók és magasabbra értékelik azt. A kontroll csoportban a hamarabb kialakuló egyéniség - biztos közegben - a többiekhez való alkalmazkodást kevésbé értékeli. Tudatukban a fogalom

a partner érdekének figyelembe vételét fejezi ki inkább, s nem a saját akaratból történő megváltozást.

Az élénk képzelet és az önképzés, mint a tanulók egymáshoz való viszonyának meghatározói, azért alacsonyabbak és csökkenő értékűek, mert a tantervi anyag mindezzel az értékkel felvértezi tanulóit. A szerénység, mint közösségi személyiségvonás értékei stagnálnak. Valószínű azért, mert a típus tanulóit elsősorban a bizonytalanság jellemzi. Domináns személyiségjegyük ellen ugyan tiltakoznak, de értékrendszerükben kénytelenek beismerni a norma létét. A kontroll osztályok az évek során egyre magasabbra értékelik a szerénységet, valószínűleg annak hiánya miatt. Az önállósodási törekvés, a biztosabb élethivatás a kontroll tanulókat magabiztosabbá teszi, s körükben a "szemben állni tudók" inkább népszerűek.

A vizsgált közösségi magatartásvonások közül a társak körében élvezett tekintély értéke magas. A tanulók tekintély igénye főleg harmadikban lesz igen nagy. Annak van a tanulók körében tekintélye, aki segítséget nyújt, véleményt nyilvánít, aki képes a kritikát elfogadni és aki fegyelmezett. Azonban átmenetileg a közösség fejlettségétől függően a fegyelmezetlen tanulók is lehetnek népszerűek és szórakoztatóak. Kontroll csoportban a tekintély elvének értéke az előzőeknél magasabb. Az általában önzőbb egyének csoportjában a többiek véleményétől függ az egyén közösségben elfoglalt helye, ami aztán az egyén önző vonásait erősíti, vagy mérsékli majd.

Mindkét típusban viszonylag magas az értéke a munkájukat elhanyagolókkal szembeni elutasító magatartásnak. A tanár tájékoztatását mindkét csoport erőteljesen elutasítja. A tanulók tudatában ez a magatartás egyet jelent az árulkodással, a stréberséggel. Ugyanakkor a közösség fejlődése érdekében szükséges kölcsönös információcsere értékét nem ismerik fel a tanulók. /14.tábla/ Fontos közösségi magatartás lenne a demokrácia helyes értelmezése és gyakorlata. Az elemzés azt mutatja, hogy a tanulók főleg a demokrácia gyakorlatát nem ismerik /különösen a kontroll csoportban!/. A tanulók viszonylag nagyra értékelték azt a normát, hogy a közösségi embernek mindenki javaslatát figyelembe kell vennie. Tehát sokan nem értik, hogy a demokrácia lényege a többség érdekének és véleményének figyelembe vétele, de nem jelentheti mindenki érdekének érvényesítését. (23.ábra)

A mások szórakoztatását célzó magatartás /például a társak megneveltetésének/ értéke az egységes csoportban alacsonyabb, s igen mérsékelt csökkenést mutat. A kontroll osztályokban jóval beépültebb ez a norma. Tehát a kontroll osztályok inkább haveri kis csoportok együttese.

A fegyelem értéke az évek során mindkét típusban csökkenő tendenciát mutat, ami igazolja, hogy a korosztály általános személyiség fejlődésével együttjáró önállósodása önfegyellemmel, következetes magatartással is párosul. Az egységes iskolatípus egy következetes nevelőtevékenységet igényel az iskolától és a tanároktól, így a fegyelem igénye és gyakorlata észrevétlenül beépül a tanulókba.

Kérdés, hogy a fegyelem fogalmi és normajegyeit mennyire sajátítják el a képzés tanulói? A kérdés megválaszolásához részletesen kitérek a fegyellemmel kapcsolatos fogalmi és normajegyek értékeinek elemzésére, a fegyelmezetlenséggel szembeni reakciókra és az iskolai fegyelem érdekviszonyainak feltárására.

A fegyelem helyes fogalmi és norma jegyeinek értéke

15.tábla

A fegyelem fogalmi és norma értékeinek átlaga
/1-5-ig terjedő skálán/

Megnevezés	Egységes csoportban	Kontroll csoportban
Önzetlenség	3,63	3,58
Megfontoltság [✖]	4,21	4,22
Szabadság	3,61	3,43
Engedelmisség [✖]	3,57	3,57
Szorgalom	4,29	4,30
Aktivitás	4,09	4,24
Közösség szolgálata [✖]	3,78	3,42
Önuralom [✖]	4,50	4,47
Szervezettség [✖]	3,78	3,86

✖ A fegyelem elfogadott fogalmi és norma jegyei

Mindkét csoport tanulói a megfontoltságot, mint a fegyelem egyik alapvető személyiségjegyet nagyra értékeli, de az évek során ennek ereje csökken (15.tábla). A késő serdülőkori önállósodási "lázas" korszakában a megfontoltság nélkülözött tulajdonság. A tanulók az általuk is szükségesnek ítélt fegyelmet tehát feladják. Egységes cso-

portban a megfontoltság hamarabb beépülő fogalom, mert élet-körülményük, döntési képességük fejlődése ezt igényli tőlük. Kontroll csoportban a kezdeti magabiztosság után a kölcsönös egymás mellett élés gyakorlata tanítja meg a tanulókat, hogy higgadt megfontoltság nélkül az együttélés sem, de az együtt-dolgozás sem valósítható meg. (24.ábra)

A rend, mint normális munkafeltétel, bizonyos fokú engedelmességet kíván a csoport tagjaitól. Az engedelmesség ennek a korosztálynak a tudatában az önállóságról, az egyéniségről való lemondást "megalkuvást" jelenti, s mint ilyen: elítélendő magatartásforma. Ez a magyarázata, hogy az egységes csoport tanulói oly nagy mértékben elutasítják ezt. Sajnálatos, hogy a fegyelmezett magatartásvonásokat, mint a behódolás, az egyéniség feladásának sajátosságát fogják fel a tanulók, s ezért alacsonyan is értékelik azt. A kontroll csoport tanulói az engedelmességet az évek során egyre magasabbra értékelik. Az eltérésnek az az oka, hogy az egységes képzésben résztvevők társadalmi érése - éppen a képzés lényegéből adódóan - időben kitolódik. Később jutnak el az önállósodás, a végső döntés - a pályaválasztás időszakába -, amikor még igen nagy szerepe van abban a szülőknek is. Csak az ifjúkor küszöbére érve ismerik el a tanulók azt, hogy minden társadalmi együttélés /család-, barát-, osztály és munkaközösség is/ elvár az egyéntől egy bizonyos fokú engedelmességet, a "csak egyéni" érdekről való bizonyos fokú lemondást.

Az alapvető személyiségjegyekből adódó normarendszer határozza meg egy kialakult szituációban a tanulók

mindennapi munkáját. Az egységes tanulók az önuralmat, mint viselkedési formát igen nagyra értékelik, de értéke a képzés során alig nő. (25.ábra) A társadalmi érettségig az egységes képzés lényegéből adódóan olyan döntéssorozatot élnek át a tanulók, hogy ez nagyfokú önuralmat alakít ki bennük.

A szervezettség és a közösség szolgálata, mint magatartási normák értékei azért nem nőhetnek, mert azok a képzés kezdetén, a nagy feladatok és döntések időszakában már kialakultak. A közösségi tevékenységet az egységes csoportban magasabbra értékelik, hiszen a tanulók erkölcsi sokszínűsége miatt ott jobb a légkör, segítik egymást. Ezzel szemben a kontroll csoport erkölcsi tulajdonságai között első helyen szerepel az önző magatartás, ami széthúzást, tehát szervezetlenséget jelent, nézet- és tevékenységkülönbséget eredményez. Ez a tendencia megerősíti azt a korábbi állítást, hogy az egységes képzésben résztvevő tanulók egymáshoz való viszonya emberibb, segítő szándékú. Ezzel szemben a kontroll csoport tanulói rendelkeznek nemkívánatos /magabiztos, önző/ jellemvonásokkal is.

A szorgalom azért része a tanulók fegyelem képének, mert ez láncreakciókon keresztül vezet a fegyelmezetlenséghez. Szorgalom nélkül a követelményeknek nem lehet eleget tenni. Ilyenkor a tanár viszonylag többet követel, ami tanórán szigorúbb légkört hoz. Mivel a korábbi követelménynek sem tettek eleget a tanulók, védekezésül ellenállnak, fegyelmezetlenek, ami újabb tiltó norma kialakítását

vonja maga után. Az ilyen dac a tanulóknál vagy az oktatás, vagy a közösségi tevékenység feladataival szemben alakul ki. A nagyobb aktivitás viszont nagyobb feladatok elvégzésére ad lehetőséget, ami természetesen kizárja a fegyelmezetlenséget.

A fegyelem személyiségjegyeként viszonylag magasán értékelik a tanulók az aktivitás, az önzetlenség és a szabadság tulajdonságokat. Valószínű azért, mert - mint alapvető erkölcsi normák - feltételként befolyásolják a fegyelem gyakorlatát.

Az egységes képzés tanulói közül néhányan a képzés első két évében a pályaválasztásra készülve elfáradnak, bizonyos értékekkel szemben elfásulnak. Egyéni érvényesülést célzó magatartásformáik a későbbiek során a magasabb szintű közösségi nevelés értékeivel szemben hatnak. Viszont beépült fegyelem normájuk miatt a munkaléggör az egységes osztályokban jobb, a domináns pozitív erkölcsi tulajdonságok és a többségükbe korán bevésett erkölcsi fogalmi és normajegyek gyakorisága miatt.

A fegyelmezetlenséggel szembeni reakció gyakorisága

Arra a kérdésre, hogy mit mondanál társadnak, ha az fegyelmezetlen lenne, a tanulók reakcióit csoportosítva az alábbi értéksorrend állapítható meg:

- 1./ csak rászólna, de nem érvelne;
- 2./ az egyén saját érdekére hivatkozna;
- 3./ a közösség érdekét hangsúlyozná;
- 4./ nem szólna semmit;
- 5./ a figyelmeztető érdekére hivatkozna;
- 6./ csak egyszer szólna rá, utána semmit sem tenne.

Legtöbbsen tehát csak rászólnának társukra, de nem érvelnének a fegyelem szükségessége mellett. Ha mégis, akkor a fegyelmezetlen egyén érdekében hivatkoznának, azt magyaráznák, miért rossz, /kellemetlen/ az egyén számára a fegyelmezetlenség. Válaszukat azzal indokolták, hogy mindenkinek saját érdeke a fegyelem, mert csak így lehet dolgozni, tanulni. (26.ábra)

Az egységes iskolatípusban az egyen érdekét fontos érvnek tartják a tanulók. Ezt főleg elsőben hangoztatják, amikor még nem alakul ki a felelősség egymás iránt, illetve ötödikben, amikor a közösség végképp felbomlik. Az iskolatípus problémáin kívül ennek természetesen életkori, pszichológiai okai is vannak. Ez a korszak a tanulók életében a társaságra vágyó, de mégis magányosságra törekvő önértékelő korszak. Harmadiktól már ismét az egyén érdeke lesz a legdominánsabb tényező.

Általában a kontroll csoportban is hasonló módon reagálnak a tanulók társaik fegyelmezetlenségére. Ott már a tanulmányi idő kezdetén kisebb mértékű a közösség érdekében figyelembe vétele. Sőt a figyelmeztető egyén érdekei is fontosabb reakció szempontok ekkor, mint az egységes képzés kezdetén. Általában a tanulók fegyelmezetlen társsal szembeni reakciója emberi kapcsolatok iránti érzékenységük, önzetlen magatartásuk, egymást segítő közösségi viszonyrendszerük sajátosságainak függvénye.

Az iskolai fegyelem érdekviszonyai

A "kinek érdeke az iskolában a fegyelem" kérdésre

adott válaszokat az alábbi szempontok szerint csoportosítottam:

- a tanár és diák közös érdeke,
- csak a diák,
- mindenki,
- csak a tanár érdeke.

Az érdekeket a megkérdezettek mindkét típusban azonos sorrendben értékelték, legfeljebb a választás tendenciájában figyelhető meg eltérés. (27. ábra) Az egységes típusban "a tanár és a diák közös érdeke" a domináns válasz. Az elemzés azt mutatja, hogy akinél az értékitélet már a középiskola előtt kialakul, azoknál az évek során, dacára a személyiségfejlődésben bekövetkező változásnak és a közösségi viszonyok módosulásának, az értékitélet alig változik.

A fegyelemmel kapcsolatban csak a diák érdekét felismerők aránya a középiskola során nagymértékben csökken. Helyébe - arányait tekintve - a tanár érdekét hangoztatók lépnek. Ezek azok a tanulók, akik a nagyobb tanári követelménnyel szemben sikerélmény híjján ellenállással reagálnak és sikertelenségük okozójának a tanárt tekintik. Úgy vélik, hogy az a tanár, aki a fegyelmet munkafeltételként megköveteli, az "csak" azért teszi, hogy tudjon tanítani.

A fegyelemmel kapcsolatban a mindenki érdekét felvető tanulók aránya az évek során változatlan. Ők "mindenki" alatt a tanárt, a diákot, az iskolát és a technikai személyzetet értik. Sőt az iskola falain kívül is alkalmazzák a fogalmat, amikor mindenki felelősségét hangsúlyozzák.

Helyesen ismerik fel, hogy a társadalom munkafeltételeinek nélkülözhetetlen része a fegyelem, hogy az eredményesség a fegyelem függvénye, s hogyha a fegyelmet mindenki önkontrollnak tekinti, a fegyelem nemcsak engedelmesség, hanem mások érdekét is figyelembe vevő szabadság lesz.

2./ A közösségi élet értékei és a közösségi kép közötti összefüggés

A kérdőív 13.kérdésében szereplő értékitételek közül kellett a tanulóknak kiválasztani a közösségi embert jellemző vonásokat. Elemzésemben arra voltam kíváncsi, hogy a magasabb közösségi érték együtt jár-e gazdagabb közösségi képpel? Ha a két tényező között egyenes összefüggés van, úgy a nagyobb közösségi érték beépült értéket jelent. (28. ábra)

A nagyobb közösségi értéket megfogalmazó tanulók aránya nő, tehát egyre több fiatal ismeri a közösségi életforma teljes fogalomkörét. Ez azt bizonyítja, hogy az iskolatípus képes közösségi értékeket közvetíteni és megerősíteni. Azonban a közösségi élet általános értékcsökkenésével egyenes arányban nő a közösséget kevésbé értékelő tanulók aránya. Csak az igen alacsony közösségi értékűek aránya marad - egyéniségtől függően - viszonylag változatlan. Rajtuk az sem segített, hogy mindég valamilyen közösségben éltek és élnek most is, sőt a későbbi pályaválasztás szintén akadályozza a magányos egyéniségek közösségivé válását (29.ábra)

Általában nem fogalmi jegyek alapján sekélyesedik a tanulók közösségi képe, hanem a közösségi emberre jellemző

gyakorlati tevékenység felismerése lesz egyre kevesebb. Úgy tűnik, hogy a mindennapok gyakorlatában eltörpül a közösségi ember. Hogy tevékenységét hogyan értékelik a tanulók, az mindig a közösség fejlettségétől, tevékenységétől, az iskolai nevelő munkától, az osztály, a KISZ és az ODB tevékenységétől függ. A közösségi emberre jellemző tulajdonságok kiválasztása attól is függ, hogy a közösségi jellemvonásokat mennyire akarják felismerni a tanulók, illetve véleményt mennyire tudnak és akarnak nyilvánítani. A vizsgált tanulók "közösségi embere" átlagban négy fő jellemvonással rendelkezik, tehát viszonylag kevesen tudják, hogy mit jelent ma közösséginek lenni.

A tudatos közösségi életre való felkészülés azért csak mérsékelten fontos, mert a közös alapú középiskolákba járóknak a tantervi ismeretanyagot olyan körülmények között kell elsajátítaniuk, hogy közben kétszer, de lehet hogy háromszor élik át közösségi viszonyaik változását. Ez a pozíció-váltás plusz energiát köt le akkor, amikor a legnagyobb tantárgyi értékkoncentrációra lenne szükségük.

3./ A közösségi cselekedet indítékai

Nyíltvégű "írd egy rövid történetet, melyben közösséginek ítélt ember cselekedett" kérdésre adott válasz alapján a következő módon csoportosítottam az indítékokat:

- segítséget nyújt,
- szervező munkát végez,
- becsületet ment meg,
- igazságot tár fel,
- egyéb közösségi munkát végez.

16.tábla

A közösségi cselekedet indítékainak gyakorisága

Indítékok	I.	II.	III.	IV.	V.	Egy- séges	Kont- roll
	évfolyamon					csoportban	
Segítséget nyújt	18	11	8	10	11	12	14
Szervező munkát végez	15	20	15	7	9	13	13
Többlet munkát végez	8	7	4	5	2	5	4
Becsületet ment	5	8	2	4	-	4	4
Igazságot tár fel	5	2	2	2	5	3	3
Egyéb közösségi munkát végez	3	6	3	6	5	5	4

A közösségi cselekedet indítékainak gyakoriságában a két iskolatípus között nincs lényeges eltérés. A megkérdezett tanulók kb. 55 %-a nem válaszolt, tehát olyan embert, aki közösségi, ők nem ismernek. A probléma általános pedagógiai, nevelési jelenség, s nem csak a közös alapú kísérleti képzés problémája. (16.tábla) A szervezői munka, mint közösségi tevékenység fontosabb, tehát értékesebb tevékenység. A segítséget főleg harmadikban a tanulás, a szakmai elméleti tárgyak elsajátítása érdekében igénylik a tanulók egymástól és a pedagógusoktól. Egyre kevesebb tanuló igényel a közösségi embertől /társától/ plusz munkát és olyan tevékenységet, amely az igazság felderítését szolgálja. A többlet munkavégzésre az aránytalan munkamegosztás, a kényelem és a mások kihasználása miatt kerülhet sor. Ezeket a magatartásvonásokat a tanulók alapvetően elutasítják. Az igazságfeltáró közösségi munkát valószínű azért nem értékelik magasabban a tanulók, mert egyre többen maguk is képesek az

igazságfeltárásra, tehát nincs szükségük képviselőre a közösségi társ személyében.

Úgy tűnik, hogy a vizsgált középiskolás tanulók zöme ismeri a közösség fogalmát, elvileg a közösségi tevékenység értelmét is, de nem fogadják el saját normájuként, nem aktív részesei ennek az életformának. Kérdés, hogy:

- a közösségi normák által meghatározott barátságválasztási értékrendszerben megfigyelhető-e az általános társadalmi értékcsökkenés;
- illetve a közösségi és a barátságválasztási motívumok összefüggésben vannak-e egymással?

A barátságválasztás értékei

Mindkét iskolatípusban ugyanazok a szempontok motiválják a barátságválasztást. Feltűnő viszont, hogy a motívumok értéke az egységes típusban jóval erősebb. A segítségnyújtás igénye, az egymásra utaltság az egységes csoportban fontosabb, tehát a tanulók az emberi kapcsolatokra érzékenyebbek, mint kontroll társaik. A barátságválasztással kapcsolatban is bizonyítást nyert, hogy a tantervek tartalmi sajátosságaiból és a megkülönböztetett figyelemmel végzett nevelési tevékenység eredményeiből, a kísérleti képzésben az emberi kapcsolatokra érzékenyebb fiatalokat lehet nevelni. Ugyanezt az állítást már korábban az általános erkölcsi kapcsolatok vizsgálata is bizonyítja. (30. ábra)

Úgy tűnik, hogy a 14-18 éves tanulók kevesebbet beszélgetnek. Igaz, ez a bezárkózás korszaka, amikor csak rabszódikusan igénylik a beszélgetést társsal és baráttal.

Mivel a beszélgetési igény szükség esetén sem mindig nyer kielégítést, a tanulók leszoknak a kapcsolattartás ilyen formájáról. Valójában keveset is segítenek egymásnak, pedig barátjuktól elvárják ezt a nemes emberi tulajdonságot. A közös alapú kísérleti képzésben a tanterv zsúfoltsága időben megakadályozza, hogy a tanulók több időt töltsenek egymással és ápolják kapcsolataikat.

Valószínű azokat a tulajdonságokat, magatartásformákat várják el a tanulók barátjuktól, ami osztályközösségük tagjaiból hiányzik. Például napjainkban a szakközépiskolákban a közösség erősödésével szemben egy bizonyos fokú egoizmus ütötte fel fejét. Sajnos a magába forduló életforma ma nálunk társadalmi jelenség, s ezért a kívánatos mértékben nem gyorsul a társadalmi demokrácia gyakorlata sem. Problémát jelent az is, hogy társadalmi tevékenységünk során mennyiségi mutatókra, eredményekre törekszünk, szemben a minőségi, érzelmi alapokra helyezett, egymással többet törődő magatartással.

A tanulók kapcsolata egyre formálisabbá válik.

A klubbdélután kiment a divatból, mint olyan forma, ahol a szórakozáson kívül kapcsolatteremtésre is mód nyílt. A disco viszont nem partner és "szellemi társskereső fórum", sőt hangos zenéje távol tartja egymástól az érdeklődőket. A hétvégi telek is a kapcsolatnélküliséget igazolja. A család nem él együtt, vagy megélhetési gondok, vagy a nagyobb elfoglaltsággal együtt járó hivatás miatt. De a TV és a mozi is elválasztja az embereket egymástól. Így a tanulók zöme a kortárs csoporthoz vonzódik. A tanulók, hogy védekezzenek az egyéni kapcsolatrendszer buktatóival szemben,

- mert nem tanítjuk erre meg őket - laza csoportkapcsolatot tartanak fenn, /pl. "több, vagy sok jó barátja van"/. Közülük viszont csak kevesen vannak olyanok, akik ettől a kapcsolattól gazdagodnak.

A barátválasztáskor ható típusjegyek ereje

A barátválasztással kapcsolatos típusértékek erősebbek, mint az a munkával kapcsolatos ítéleteknél megfigyelhető volt. Valószínű a baráttal kapcsolatos ítéletekben a tanulók őszintébbek és a megítélő egyéniségétől függően sokszínűek. Sőt a barátválasztást átélte, beépült érzelmi, erkölcsi normák motiválják, míg a munkával kapcsolatos ítéletük erőteljesen a társadalmi normarendszer hatását viseli magán, s a megtanult normák szerint ítélik.

A közös alapú kísérleti képzésben a félénkséget megtestesítő barátválasztási motívumok gyakorisága nő. Ugyanakkor a realitás és a magabiztosság értékei csökkennek. Úgy tűnik, hogy az egységes tanulók mind a barátválasztásban, mind a munkában bizonytalanabbak, mint kontroll társaik. (31. ábra)

A kérdésekre adott válaszok arra utalnak, hogy a tanulók a barát fogalmi jegyeivel nincsenek tisztában. A barát és a haver között sokan nem tudnak különbséget tenni. Természetesen a választott motívumok attól is függenek, hogy a megkérdezés pillanatában milyen barátja volt az adott tanulónak. Ugyanis a tanulók többsége általában az adott barát típusjegyeit írja le, s nem azért, aki igaz barátja lenne. Az utóbbiból lehetne igazán következtetést

levonni arra vonatkozóan, hogy az adott tanulóba milyen barátságválasztási értékrendszer épült be. A kontroll csoport tanulói a barátságválasztásnál a domináns típusértékek alapján karakterisztikusabbak és differenciáltabbak, mint egyes társaik.

Kérdés, hogy a segítségnyújtás igénye, mint barátságválasztási motívum milyen összefüggésben van a szülők foglalkozásával? (32. ábra) Az értelmiségi szülők gyermekei általában azért igénylik a barát támogatását, mert a szülők keveset foglalkoznak velük. A középiskola vége felé már nincs szükségük segítségre, mert beérik a jobb társadalmi környezetük segítő hatása. Néhány tanuló igényszintje lecsökkenhet, a többség azonban tudja, hogy sikerük elsősorban saját erőfeszítésüktől függ, s csak ezután vehető igénybe a barát segítsége.

A vezető szülők gyermekeinek magabiztos kapcsolatteremtő képessége csökkenőben van, mert egyre biztosabban felismerik, hogy sikerük saját erőfeszítésüktől függ. A szakmunkás szülők gyermekei a baráttól közepes segítséget igényelnek. Másodikban származásuk és a megszervezett iskolai gondoskodás miatt magabiztosság lesz urrá rajtuk. Harmadiktól már ismét igénylik a nehezedő szakmai anyagban való lemaradás miatt a barát segítségét.

Az elemzés eredményeként a tanulóknál élő közösségi értékrendszer tapasztalatai az alábbiakban foglalhatók össze. A közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók körében az önuralom és az önfegyelem jobban elfogadott norma, mint a kontroll társaknál. Az érték irányába jobban alakítható tanulókat a szerénység és a következetesebb maga-

tartás jellemzi. Bár a tanulók engedelmességre készek, de sokan a gyakorlatban az engedelmisséget nem erénynek, hanem az ember gyengeségét kifejező normának tekintik, s mint ilyet, elítélik.

A közösségi értékbeállítódás ellen számtalan tényező hat napjainkban. A 14-18 éves kor a tanulók önállósodásának korszaka, de a társadalmi értékrendszer devalválódása, az iskolai demokrácia elégtelen gyakorlata miatt a tanulók egy része mindenbe "érték nélkül" kíván beleszólni, mások inkább az érdektelenséget választják. A közösségi értékrendszer ellen hat, hogy bár a tanulók nagyrésze ismeri a közösségi normákat, de a gyakorlatban /sem az iskolában, sem a társadalomban/ nem elég példát látnak rá. Az értékes közösségi magatartásnak, mint példának társadalmi szinten nagyobb propagandát kell adni.

A fegyelem, mint a közösségi élet feltétele szintén nem kap kellő hangsúlyt a 14-18 évesek normarendszerében. De mert ismerik a fogalmakat, ez a későbbiekben biztató jele lehet annak, hogy a norma társadalmi gyakorlás után beépülhet értékrendszerünkbe. Hogy beépült normává válik-e a fegyelem, abban óriási szerepe van a gyáraknak, üzemeknek, mint leendő munkahelyeknek. Vajon a fiatal munkábaállókkal eleget foglalkoznak-e az üzemekben? Ott tartózkodásuk önmagában nem elegendő ahhoz, hogy kapcsolatteremtési készségük továbbfejlődjön és szakmai tudásukat kihasználják és gyarapítsák. Úgy tűnik, hogy az emberi viszonyrendszer elsajátítása érdekében kevés gyakorlati lépésre van lehetőségük a fiataloknak, az iskola nevelő szerepe pedig ebben egyedül kevés.

Az őszinte kapcsolatot feltételező barátság, érzelmi és társadalmi normarendszer alapján történik, s benne megvan a családnak is és az iskolának is a saját különálló, de mégis egymásra épülő és kölcsönös feladata. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a barátság motívumai inkább érzelmi /tehát főleg családi/ eredetű normák alapján determinálódnak. A tanulók munkavállalási normarendszere pedig inkább társadalmi /elsősorban iskolai/ normák által meghatározott. Mindez kirajzolja a feladatokat, azt, hogy a szocializáció érdekében az iskolának nagyobb részt kell vállalni az őszinteségen és mély emberi kapcsolatokon alapuló barátságosi motívumok nevelésében. Viszont a munka értékeinek elsajátítása érdekében a család nevelő, értékmeghatározó szerepét és feladatát kell fokozni.

KÖVETKEZTETÉSEK A TÁVLATI FEJLESZTÉSI TERV FÜGGVÉNYÉBEN

Az MSzMP KB 1982.áprilisában határozatot hozott a közoktatás fejlesztéséről. A közoktatási rendszer továbbfejlesztésére vonatkozó részletes javaslat szerint: "Az oktatási rendszer fejlesztési programját a szocialista társadalmi viszonyokban kibontakozó változásokkal összefüggésben kell szemlélni és meghatározni. Kiemelkedően fontosak a társadalmi-gazdasági fejlődés várható tendenciái, a társadalmi szerkezetben kibontakozó változások, a demográfiai és a települési viszonyok módosulása, az ifjúság szocializációjában megfigyelhető új vonások. Mindezek a korábbiaktól sokban különböző követelményeket támasztanak az iskolarendszerrel szemben." (43)

A távlati fejlesztési program elsődleges feladatnak tekinti az ifjúság társadalomba való beilleszkedésének megoldását. Változó gazdasági körülmények között, gazdasági együttműködés keretében akkor lesz képes az ifjúság a feladatoknak megfelelni, ha néhány olyan tulajdonsággal felvértezzük őket, amelyek jelenlegi társadalmunkban a gyakran változó értékek közé tartoznak. Elemzésem azt bizonyítja, hogy az ifjúságból leginkább hiányzó és körükben hiányolt értékek az őszinte segítségnyújtás, az igazság és a szorgalom. Ezek azok az értékattitűdök, melyeknek beépülését a jövő iskolatípusának, a közös alapú kísérleti képzésnek is meg kell oldani.

Az új nemzedék nevelésében a jövőben elsőrendű feladat a családra hárul. Ideje lenne a gazdaságban, a

társadalmi értékrendszerünkben olyan változásokat elindítani, a család felnőtt tagjaiban tudatosítani, hogy a család alapvető funkciójának eleget kell hogy tegyen. Így a család a gyermek szoktatásától a tudatos nevelésen át beépült értéknormaként alakítja ki: a rendszerességet. Azáltal, hogy a gyermek kicsi korától fogva bekapcsolódik a családi munkamegosztásba, olyan felelősség és kötelességtudat, alakul ki benne, ami a felnőttekhez, a társaikhoz való viszonyát alapvetően meghatározza. Ma ezek a normák azok, amelyek nincsenek helyén értékrendszerünkben. A szülői ház által megkövetelt kötelesség és felelősségtudattal a család szocializációs feladatát kell hogy ellássa, miközben felkészíti gyermekét a munkára és az életre. Ha a család társadalmi feladatát ellátná, ha fokozódna a gyermekben a tudati eredetű értékek motivációs bázisa, akkor korábban és viszonylag zökkenőmentesen képes lenne beilleszkedni a társadalomba. A család érzelmi-tudati értékképző erejéből a közös alapú kísérleti képzés képes volt néhány értéket visszahozni azáltal, hogy 16 éves korra tolta ki a pályaválasztás idejét. Természetesen újabb problémát jelent az, hogy így a társadalmi érés ideje tovább tolódik.

A középtávú fejlesztési program feladatul határozta meg, hogy a közoktatási rendszer széles kapcsolatot alakítsa ki a tanulókkal. A közös alapú kísérleti képzés a tanuló alkalmazkodási készségét is javította, hiszen az elemzés bizonyította, hogy a benne résztvevők érzelmileg gazdagabbak a tanterv ismeretanyaga és a metodikai el-

járások sokszínűsége miatt. Mivel a tanterv ismeretanyaga képes az érzelmi neveléshez szükséges tartalmat biztosítani, szükséges továbbfejleszteni azt a pedagógiai nevelői metodikai eljárás sorozatot, amivel a tanulóknál az attitűdök és a beállítódás kialakítható. A kísérlet stádiumában nevelő pedagógusok lelkesedését, szakmai tudását, az iskolák kezdeményező képességét a jövőben is kamatoztatni kell. Érdeklétté kell tenni az oktatásügyben dolgozókat, hogy a tanulóknál a legváltozatosabb eljárásokkal, mind gazdagabb érzelmvilágot alakítsanak ki. Használják az új iskolatípus orientációs tevékenységében a gyakorlatban már bevált nevelői eljárásokat, hogy az erkölcsi normákat tudatosan előkészítő szituáció után az értékelő és önértékelő tevékenység következzen.

Társadalmunk célja, hogy az ifjúság alkalmazkodó, kreatív, kezdeményező, felelős választ adjon az életre. Ahhoz, hogy ennek a célkitűzésnek az ifjúság megfeleljen, meg kell változtatni azt a társadalmi értéket és gyakorlatot, amelyik kisebb szellemi erőfeszítéssel is megelégszik. Mindaddig, amíg az anyagi és az erkölcsi elismerés csak annyira becsüli meg a tudást, mint napjainkban, addig a nagyobb erőfeszítések irányába semmi sem motíválja a tanulókat.

A közös alapú kísérleti képzésben résztvevők szociális készsége, /a társadalmi viszonyokba való bekapcsolódási/ mértéke és lehetősége nem megfelelő. A tananyag csökkentésével párhuzamosan a szocializáció gyakor-

lati lehetőségeit kell keresni. A szakmai képzésen keresztül például közelíteni kell a társadalmi valóság megismeréséhez annak ellenére, hogy az üzemek nagy része ennek a feladatának nem tud eleget tenni. A képzés magas általános erkölcsi normarendszere ma még kompenzálni tudja mindazokat a valós, de mégis negatív társadalmi példákat, amit a tanuló az üzemben lát. A tapasztalatok nyomán a tanuló az életbe kikerülve, nem áll a problémák előtt magatehetetlenül. Esetleg kialakulhat az az értékelési szempont is, amely szerint a tanuló kreatív, kezdeményező módon, a fennálló hibák kijavításán fog munkálkodni.

Erre annál is inkább szükség van, mert az iskolatípus tanterve képes a kreativitás képességének növelésére, de a szociabilitás lehetőségét és értékét egymaga a tanterv sem képes kialakítani. Fontos értékrendszeri hiányossága, hogy az engedelmességet /ami bizonyos fokig a közös alapú képzésben résztvevő tanulóknak is létkérdése/ nem tekinti közösségalkító készségnek. Annak megértésére kell törekedni, hogy az engedelmesség nem az egyéniségről való lemondás, hanem a legalapvetőbb alkalmazkodási készség. A motívum kialakításában a család nevelői gyakorlata nagyon fontos.

Társadalmi-gazdasági továbbfejlődésünk nélkülözhetetlen feltétele: az értelmes, jól motivált terhelés az oktatásban, valamint a tanulási kedv érdekeltségi alapon történő kialakítása. A vizsgált iskolatípus sem tud ennek az elvárásnak mindaddig megfelelni, amíg a tanulás és a többtanulás, az őt megillető helyet nem kapja meg érték-

rendszerünkben. Mindaddig a pedagógustól sem várható el, hogy a meggyőzés érdekében meggyőződéssel a tanulás motívációs eszköztárának minden darabját felvonultassa. A társadalmi és az iskolai értékrend változása, a tanulási kedv kialakulása nélkül, a tanulás nem válhat belső késztetéssé. Ezt az eredményt az egységes képzési célú kísérleti oktatástól sem lehet elvárni.

A közoktatás távlati fejlesztési programja rugalmas alap- és továbbképzést körvonalazott, ahol a társadalmi mobilitásra tesz képessé az iskola azáltal, hogy kiválasztó és szelekciós feladatát ellátja. A közös alapú kísérleti iskolatípus tantervi követelményrendszerével képes megfelelni a kor követelményeinek. Kiegészítésre, illetve korrekcióra a szakmai elméleti anyag szorul. Célszerű lenne a lehető legkorszerűbb szakmai ismeretanyagot tartalmazó jegyzetek, esetleg jegyzetválaszték kialakítása. A problémát nem oldja meg, hogy tanárok, esetleg szakmai munkaközösségek öntevékenyen készítik el a tananyagot. Az egységes tananyag az orientáció, az iskolák közötti átlépés lehetőségétől, a több szakterületre orientált szakmai képzettségtől foszthatja meg a tanulókat.

A kísérleti képzés a maga szakmai, elméleti tantervével a kísérlet stádiumában is képes arra, hogy a szakmák széles skálájára készítse fel a tanulókat. A pályaválasztás idejének kitolódása a pályakorrekcióra bátran vállalkozóvá teszi tanulóit. Igaz, ennek ellentmondani látszik az a tény, hogy a változatos munka iránti igény, mint érték nem a legmagasabb a tanulók körében. Ennek viszont

nem tartalmi okai vannak, hanem társadalmi értékrendszerünk elégtelenségeiben kell keresni a probléma gyökerét.

A kísérleti képzés első két éve elegendő idő az orientáció feltételeként, a tanulók megismerésére. Az osztályfőnöki munkaközösségeknek viszont a gyakorlatban is használniuk kellene a tanulók megismerésére vonatkozó újabb kutatások eredményeit, hogy ne csak a hagyományos, már rutinszerűen begyakorolt - de valójában szűk skálájú - megismerési lehetőséget használják a pedagógusok.

Az elemzés bebizonyította, hogy a közös alapú kísérleti tanterv magasabb általános műveltség kialakítására képes. Követelményrendszerében pedig közelít a szakközépiskolainál magasabb szintű gimnáziumi követelményrendszerhez. Viszont az általános műveltség részét képező klasszikus művészeti ismeretek tekintetében tanterve kiegészítésre szorul.

A közoktatás távlati fejlesztési programja foglalkozik azzal, hogy a tanulók életközelből ismerjék a társadalmi intézményeket, így gyárakat, üzemeket, leendő munkájuk színtereit. A tervezet célkitűzéseivel egyetértve, célszerű lenne a közös alapú kísérleti képzésben résztvevők szakmai gyakorlati képzését úgy megoldani, hogy például 3 hetes elméleti oktatás után 1 hetes szakmai gyakorlaton vehessenek részt a tanulók egy gyárban. Ezt indokolják a következők:

- egy hosszabb idő alatt a munkafolyamatokat egészében látná a tanuló /munkaszervezési és technológiai ismeretekre is szert tennie/;

- ez idő alatt emberi, munkatársi kapcsolatot kellene és tudna kiépíteni tapasztalt munkatársai-val /konfliktusok átélésével, alkalmazkodási készségre tenne szert a tanuló/;
- munkájának szerepét a termelési folyamat egészében látná, így felelősség alakulna ki a tanulóknál saját munkájuk és kollektívájuk iránt /jele- lenleg ennek ellenkezője történik az üzemekben/.

A szakmai képzés ilyen irányú átalakítása azt a veszélyt rejtené magában, hogy nem kívánatos értékrendet vennének át a tanulók. Ennek veszélyét vállalva, az osztályfőnöki tanterv rugalmas átdolgozásával olyan lehetőséget kellene biztosítani, hogy a pedagógusnak alkalma nyíljon több munkaerőkölcsi kérdés előkészítésére és meg- vitatására. Így a tanuló elsajátítaná az iskola által köz- vetített társadalmi optimális értékrendszert is és a ta- nuló is tapasztalná a társadalmi valóságot.

A távlati fejlesztési program nem a követelmények növelésével, hanem a meggyőzéssel kívánja a hatékonyabb tudást és képességet elérni. Az elemzés azonban azt mu- tatja, hogy komoly és következetes, az élet minden terü- letére kiterjedő követelmény nélkül a meggyőzés eredmé- nyessége kétségesse válik. Az osztálytársadalmi követelmé- nyek nagyobb szükségét igazolja, hogy a munka képesség- feltáró, embereket gazdagító szerepe gyengül, a munka- szeretet kezd elveszíteni létjogosultságát a társada- lomban. Ezzel párhuzamosan egy új értékrend erősödik, az pedig az anyagiasság, a mind nagyobb fizetés. Ahhoz, hogy ez változzon, a pénz társadalmi értékmeghatározó

szerepét is meg kellene szüntetni. Az értékes, valóban közösségi magatartásnak is sokkal nagyobb propagandát kellene adni. Főleg a tömegkommunikációnak és a szórakoztató iparnak kellene ebben nagyobb szerepet vállalnia. Nem mindegy hogy mit, milyen arányban kap a fiatalság. A társadalom visszásságára rámutató, a valóságot feltáró, a divatot követő tartalomra és formára is szükség van, megfelelő határig. A társadalomnak feladata az is, hogy a kritika mellett az optimálisat és a társadalmi-gazdasági életben példát mutató tartalmat és formát is megmutassa. Abból a célból, hogy a hibák elutasítása után legyen a fiatal előtt példa arra, hogy mit választhat, mit követhet.

Az iskola távlati feladatai közé tartozik a tanítás, a társadalmilag hasznos munkára, a közéletiségre nevelés és a szabadidő hasznos eltöltésének szervezése. Ahhoz, hogy ennek a feladatnak a középiskola meg tudjon felelni, néhány mai érték meghatározó szerepét mérsékelni kell. Egy-egy példából, általánosító társadalmi ítéletet mondani helytelen normák kialakításához vezethet. A véleménynyilvánításhoz ugyanis konkrét és sokoldalú információra van szükség. Tehát az iskolai demokrácia sem jelentheti a mindenbe való beleszólást. Ennek gyakorlattá tételében nagy szerepet vállalhatna a KISZ, amelynek a társadalmi funkciója nem az, ami jelenlegi gyakorlata. Nevezetesen nem csak szórakoztató szervezet, hanem politikai, politizáló, utánpótlást jelentő, példát mutató ifjúsági szervezet.

Az iskolák társadalmi feladatának ellátása érdekében a gyakorlati pedagógiának, tantestületi közösségének sokkal intenzívebben és eredményesebben kell alapvető erkölcsi tulajdonságokra példát adva, őszintén, differenciáltan, emberségesen, az egyént is figyelembe véve nevelni.

AZ ANYAG TOVÁBBFEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGE

A tanulást motiváló értékattitűdök mérésére standardizált kérdőívek kidolgozása látszik indokoltnak, amelyek a pályaválasztás céljából szélesebb körben, már az általános iskola 8.osztályában is használhatók lennének. Dirrekt és indirekt eszközökkel a szakmai értékek és a szakmai gyakorlati tevékenység mérésére is gondolni lehetne.

A gyakorlati pedagógiának sokkal több, részletekbe is belemenő értékfelmérést kellene szorgalmaznia. A folyamatos méréssel az értékrendszer változásainak okai is feltárhatók és a vizsgálat a változtatás céljából, pedagógiai módszerjavaslatokat tehet.

A közös alapú kísérletben tanulmányaikat befejező tanulók értékbeállítódását minden évben vizsgálni lehet. A válaszok és értékitételek folyamatos feldolgozásával egyénenként nyomon lehet követni az értékek változását. Az elsőtől negyedikig bekövetkező értékváltozástól, a pszichológiai fejlődéstől, a mindenkori társadalmi környezet által befolyásolt szocializációtól eltekintve, az iskolatípus értékváltoztató hatását lehet feltárni. De a felmérés a tanulók jobb megismerését is célozva például az orientációhoz, az új osztályközösségek kialakításához nyújthatna gyakorlati segítséget.

Jelen tanulmány a beállítódás fokát a középiskolák egyes évfolyamain mérte fel, így nem adhat választ az értékek folyamatos változására. Néhány éven át megismételt

vizsgálat során a feldolgozott anyagból viszont megfigyelhető az iskolatípus lényegéből adódó értékváltozás intenzitása és az értékek beállítódási foka. A felmérés 1987-re befejeződhetne, majd sor kerülhet a tanterv értékkorientációs módosítására. Azonban a "feltáró szakaszban" sem lehet azt figyelmen kívül hagyni, hogy közben 3 év alatt a társadalmi-gazdasági környezet is változik, tehát a tanulói értékrendszer is változik. Természetesen ez idő alatt az értékek objektív valósághoz igazítását már folyamatosan kell elvégezni.

A képzés ideje alatt az értékbeállítódás változásának feltárása céljából, a vizsgálatot a következő években tovább kívánom folytatni. Az értékbeállítódás mérése céljából indokoltnak látszik az értékkorientáció részleteire is kiterjedő, értékfeltáró, oktató-csomag kidolgozása. A folyamatos diagnosztizálással, az objektív körülményekhez jobban igazodó, rugalmas nevelési feladat-meghatározó és módszer-felhasználó munkát lehetne megvalósítani.

A folyamatos értékbeállítódás mérése révén iskolánként feltárhatók lennének azok a speciális problémák, illetve elért eredmények, amelyek a továbbfejlesztés alapját képezik.

AZ ANYAG HASZNOSITHATÓSÁGA

A helyzetfeltárás diagnózist állapít meg. De változó világunk és változó értékrendszerünk szervezett, megelőző pedagógiai munkát igényel. Az OPI és az FPI szervezésében, a továbbképzés részeként, egy-egy érték feltárása céljából - pedagógiai műhelymunka keretében - tanári tapasztalatcserét kellene szervezni. Esetleg az értékeállítódás pedagógiai módszertani gyűjteményét lehetne elkészíteni.

Elemzésem anyagát két részre bontva, az FPI Vezetőképző Tanfolyamának segédanyagaként kívántam tovább hasznosítani. A tanfolyam hallgatóinak figyelmét fel kívánom hívni a közös alapú kísérleti képzésben résztvevő tanulók értékeállítódására. A tényeket feltáró kérdőíves módszerrel - más gyakorlati módszerek mellett - a felmérés pozitív és negatív eredményeire kívánom felhívni a figyelmet. Értékfeltáró módszeremet egy lehetőségként kívánom továbbadni, témánként kiegészítve továbbfejlesztési javaslataimmal.

Az oktatási rendszer továbbfejlesztése céljából ajánlom figyelembe venni a tanterv tartalmának módosításánál:

- a szakmai elméleti anyag korszerűsítésére vonatkozó igényeket /a tankönyvi segédlet, mint feltétel megteremtését/;
- a klasszikus műveltség koncentrált ismeretanyagának szükségességét;
- az objektív valósághoz közelített szakmai gyakorlati oktatás tartalmi és szervezeti módosítását.

A gyakorlati pedagógia számára néhány fontos oktatásmetodikai probléma megoldását javaslom. Ezek:

- az osztályfőnöki órák tantervében új konkrét értékrendszer kidolgozását;
- a kultúrált életmód tartalmi elsajátíttatását célzó ifjúsági csoportok megszervezését;
- a KISZ szervezet tartalmi és szervezeti keretének átdolgozását.

Elemzésemet befejezve bírom benne, hogy sikerült rávilágítani az értékvizsgálat nehézségeire, de hasznosíthatóságára, s ezáltal bizonyítani a közös alapú kísérleti képzés eredményeit, értékeit.

Végül, de nem utolsó sorban őszinte hálámat és köszönetemet szeretném kifejezni mindazoknak a kollektíváknak, amelyek munkámat segítették. Elsősorban a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke Vezetőjének, Dr. Ágoston György professzor úrnak és konzulensemnek, Jazimiczkyné, dr. Tanács Erzsébetnek, akik szakmai irányításukkal, építő kritikájukkal nagymértékben lehetővé tették, hogy a két felmérés tartalmas anyagának summázását, aktív pedagógiai munkám mellett elvégezhettem.

Köszönöm továbbá a kísérletben résztvevő három budapesti iskola igazgatójának és az osztályfőnök kollégáknak a fáradozásait, akik nagy segítséget nyújtottak a szükséges felmérések elkészíttetésében.

IRODALOMJEGYZÉK

- 1./ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- 2./ Dr.Andor György: A munkára neveltség szintje egy felmérés tükrében. Budapesti Nevelő, 1983/4.
- 3./ Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- 4./ Ágoston - Nagy - Orosz: Mérésees módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
- 5./ Ágoston György: A középiskola egységesítése és az általános műveltség. Köznevelés, 1981, február, XXXVII.évf. 11.
- 6./ Ágoston György: A középiskola egységesítési kísérletének tapasztalatai. Köznevelés, 1982. 10. 3-4., 11. 6-7.sz.
- 7./ Ágoston György: Az iskolakisérletek egyes kutatás-szervezési és kutatómódszertani kérdései. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Pedagogica et Psychologica, 25.Szeged, 1983. 9.o.
- 8./ Ágoston György: A munkára nevelés. Acta..., 22. Szeged, 1980.
- 9./ Ágoston György - Kunsági Elemér: A gyermek eszményképeinek szociológiai vizsgálata. Acta..., Szeged, 1967.
- 10./ Ágoston György - Veszprémi László: A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 1967. 3.sz. 198-209.o.

- 11./ Bábosik - Bíró: Az általános iskolai tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálata. Pedagógiai Közlemények, 21. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- 12./ Dr.Báthori Zoltán: Egy tanári attitűd vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1971/1. 812.o.
- 13./ Biró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálat és kísérleti etika oktatás eredményei az általános iskola negyedik osztályában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
- 14./ Brezsnyánszky László: A beállítódás és az erkölcsi normák elsajátításának problémái. Acta Pedagógica Debrecina sorozat, 5-8.szám. Debrecen, 1973.
- 15./ Czinege Gábor: A gimnáziumi tanulók pályaválasztási értékkorrelációja. Vizsgálatok a pályaválasztási értékkorreláció körében, Kecskemét, 1980.
- 16./ Daróczy Sándor: Az értékválasztás és a személyiség jellemzői a középiskolás kor kezdetén. Magyar Pedagógia, 1979/3. 276-289.o.
- 17./ Daróczy Sándor: A nevelési tényezők értékhordozó és információ közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle, 1980/7-8.
- 18./ Daróczy Sándor: Értékszocializáció a nevelés folyamatában. Magyar Pedagógia, 1981/3.
- 19./ Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái. Acta..., Szeged, 1969., 79.o.
- 20./ Duró Lajos és Dr.Zakar András /szerk./: Vizsgálatok a pályaválasztási értékkorreláció körében. Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet és Pedagógus Továbbképző Intézet, Kecskemét, 1980.

- 21./ Duró Lajos: Az értékorientáció pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Acta..., Szeged, 1982. 27.o.
- 22./ Dr.Duró Lajos: A pályaválasztási értékorientáció, mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Kecskemét, 1980.
- 23./ Duró Lajos: Középiskolai tanulók értékorientációjának struktúrális és dinamikai jellemzői. Acta..., 25. Szeged, 1983. 163.o.
- 24./ Egységes alapú középiskolai kísérlet dokumentumanyaga /1978-1983/ Szeged, 1983. 230.o.
- 25./ Etikai Kislexikon, Kossuth Kiadó, 1967. 87.o., 188.o.
- 26./ Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Gödöllő, 1973. 23.o.
- 27./ Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc - Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten. Gondolat, Bp., 1971. 107.o.
- 28./ Gáspárné Zaner Éva: Mondásválasztás, mint személyiségvizsgálat. Magyar Pszichológiai Szemle, 22. 1-2.sz. 1965.
- 29./ Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációjának vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján. Acta..., Szeged, 1980.
- 30./ Gergely Jenő: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői. Acta..., 25. Szeged, 1983. 193.o.
- 31./ Halay Tibor: A marxizmus és az ifjúság a mai Magyarországon. Marx és a jelenkor. Emlékezés a Magyar Tudományos Akadémián. Kossuth, Akadémiai Kiadó, Bp., 1983. 36.o.

- 32./ Halász László - Hunyadi Györgyné - Marton L. Magda /szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. 62.o.
- 33./ Halász László: Műértékelés-kutatás és attitűdvizsgálat. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Akadémia, Bp., 1976. 59.o.
- 34./ Helembai Kornélia: Az egészségügyi szakközépiskolai tanulók munkára való beállítódásának értékorientációs tényezői. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Kecskemét, 1980.
- 35./ Hoch Róbert: Gondolatok szocialista értékrend-szerünkről. Társadalmi Szemle, 37.évf. 11. /1982.november/ 14.o., 22.o.
- 36./ Hunyadi György: A szociális attitűd és társadalom-szemlélet pszichológiai kutatása. Bp., 1968.
- 37./ Hunyadi György: Attitűd vizsgálati módszerek. /A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatás metodikai kérdései./ Szerk.: Báthory Zoltán, OPI. 1980.
- 38./ Hunyadi György - Pataki Ferenc - Váriné Szilágyi Ibolya: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Akadémia, Bp., 1976.
- 39./ Hunyadi György: A szociális attitűd és a percepció kutatásának néhány aktuális kérdése. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Akadémia, Bp., 1976. 41.o.
- 40./ Hunyadi Györgyné: A tanulói kollektivitás mérése attitűd skálán. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Akadémia, Bp., 1976.

- 41./ Huszár István: Ifjúság és társadalom. Társadalmi Szemle, 37.évf. 10.sz. /1982.október/
- 42./ Jazimiczkyne, Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben. Acta..., 25. Szeged, 1983. 41.o.
- 43./ Javaslat a közoktatás fejlesztésére. Köznevelés, 28.sz. 1983. szeptember 16. 3.o.
- 44./ Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje. Acta..., 25. Szeged, 1983. 29.o.
- 45./ Kon, J.Sz.: Az én a társadalomban. Bp., 1969. 25.o.
- 46./ Kulcsár Tibor: Iskolapszichológia. /Tanuláslélektan/. Universitatea "Babes-Bolyai" Cluj-Napoca Facultatea de Istorie-Filozofie, Pentru uzul Studentilor, 1981. 138.o. 38.o.
- 47./ Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszménykép választásának forrásai. Acta..., 25. Szeged, 1983. 147.o.
- 48./ Losonczy Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben. Gondolat, Bp., 1977. 49.o.
- 49./ Dr. Majzik Lászlóné és Pataki Ferenc: A nevelési eredményvizsgálat módszertani kérdései. /Továbbképzési segédanyag/OPI. Bp., 1975.
- 50./ Marx-Engels Művei, 23.kötet, 168.o.
- 51./ Murányi Mihály: Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 54.o. 92.o.
- 52./ Nagy Sándor: A tanulás pedagógiai kérdései. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1982. 121.o. 43.o.
- 53./ Nevelés, művelődés: A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Acta Pedagógica Debrecina sorozat, 5-8.sz. Debrecen, 1973.

- 54./ Oláh Attila: Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll-attitűd vizsgálatához. Módszertani füzetek, 19. OPI.Bp., 1982.
- 55./ Pataki Ferenc: Az értékszocializáció kérdései 10-18 éves korban. Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.
- 56./ Pataki Ferenc: Érték, norma, viselkedés. Nevelés és társadalom. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 219-229.o.
- 57./ Pataki Ferenc: A fiatalok társulási módjainak alakváltozásai. Pszichológiai Tanulmányok, 14. Bp., 1975.
- 58./ Pataki Ferenc: Társadalomlélektan és társadalmi valóság. Kossuth Kiadó, Bp., 1977.
- 59./ Pataki Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? Tanulmánygyűjtemény, Gondolat, 1976.
- 60./ Pályára nevelés a középfokú szakképző iskolákban. Módszertani Útmutató, OPI. 1974.
- 61./ Petrikás Árpád: A személyiség beállítódásának nevelési aspektusai. A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Acta Pedagogica Debrecina, 5-8.sz. Debrecen, 1973.
- 62./ Sebőné, Szenes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponútú elemzéséhez. Acta..., 25. Szeged, 1983.
- 63./ Dr.Zakar András: A középiskolai tanulók pályaválasztási értékorientációjának sajátosságai. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében. Kecskemét, 1980.
- 64./ Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében. Acta..., 25. Szeged, 1983. 217.o.

József Attila Tudományegyetem
Pedagógiai Tanszék

Név:

Osztály:

K É R D Ồ I V

Kérünk segítsd felmérésünket és figyelmesen válaszolj a következő kérdésekre!

1./ Melyik állítást mennyire tartod szükségesnek életedben?

Oszályozd mindegyiket 5-1-ig terjedő skálán!

/ha nagyon szükséges = 5, ha nem, akkor = 1/

- 1./ önállóság
- 2./ az iskolában szerezhető tudás
- 3./ az emberi kultúra megismerése
- 4./ ünnepek családi, baráti körben
- 5./ siker a választott szakmában
- 6./ társas, közösségi élet
- 7./ változatlanóság a munkában
- 8./ az élethez a belső készítés a fontos
- 9./ akarati erőfeszítések
- 10./ azonosulás a szülői elképzeléssel
- 11./ esztétikus munkakörnyezet
- 12./ a teljes munkaidőt kitöltő munka
- 13./ a munka társadalmi hasznossága
- 14./ külső ösztönzés kívánatos
- 15./ önismeretre van szükség

[illegible]

2./ Az alább felsorolt állítások mennyire fontosak számodra?

Osztályozd mindegyiket 5-1-ig terjedő skálán!

/ha nagyon fontos = 5, ha nem, akkor = 1/

- 1./ tudjam, hogy a hazaszeretet melyik költőnek mikor, mit jelentett
- 2./ képet kapjak a tartalom és a forma szépségéről
- 3./ hogy ismerjem József Attila költészetét
- 4./ fogalmam legyen az élő szervezet működési mechanizmusáról
- 5./ tudjak helyesen írni és beszélni
- 6./ tudjam, hogy ha folyadékokat összevegyítünk, mi lesz belőle
- 7./ megismerjem az angol ember mentalitását
- 8./ a népdalok ismerete alapján zenét értő ember legyek
- 9./ megértsem a regények történelmi háttérét
- 10./ el tudjam képzelni a Föld felszínének kialakulását
- 11./ ha elromlik a TV, legyen fogalmam róla, mi a hiba oka
- 12./ a sport segítségével egészséges ember legyek

3./ Melyik 8 fogalom a legfontosabb számodra?

/húzd alá őket!/

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1./ hazaszeretet | 11./ barokk stílus |
| 2./ szabadidő | 12./ segítségnyújtás |
| 3./ nyelvhelyesség | 13./ integrált áramkör |
| 4./ magánélet | 14./ egy angol megértése |
| 5./ szabadság | 15./ a szív működése |
| 6./ kórus éneklés | 16./ igazságosság |
| 7./ sejtek osztódása | 17./ feszültség |
| 8./ béke | 18./ őszinteség |
| 9./ a Föld forgása | 19./ más népek megismerése |
| 10./ kondenzátor | 20./ tájékozottság |

4./ Milyen ember vagy te?

Írj tulajdonságaidról 3 soros tömör jellemzést!

5./ Melyik tulajdonság, mennyire kell, hogy jellemezze a fegyelmezett tanulót?

Osztályozd mindegyiket 5-1-ig terjedő skálán

/ha nagyon fontos = 5, ha nem = 1/

- 1./ szorgalom
- 2./ aktivitás
- 3./ önzetlenség
- 4./ megfontoltság
- 5./ takarékoság
- 6./ közösség szolgálata
- 7./ szabadság
- 8./ önuralom
- 9./ szervezettség
- 10./ engedelmesség

6./ Ha társad sokszor fegyelmezetlen lenne, mit mondanál neki?

7./ Kinek, miért érdeke a fegyelem az iskolában?

8./ Írj a lap bal felére öt helyesnek vélt, jobb felére öt helytelennek vélt erkölcsi tulajdonságot!

9./ Hogyan éled át az új helyzeteket?

Két szituációt közlünk, és várható reakciókat.

Kérünk, hogy mindkét szituációban az összes reakciót értékelj!

/A legerősebb reakció = 5, a leggyengébb = 1/

Szituációk

- 1./ Egy teljesen új, általad még nem végzett munkára kérték fel, amelyben nincs tapasztalatod
- 2./ Először vagy együtt egy új társasággal

Reakciók

- a./ Úgy érzed, képességed révén döntő módon meghatározod a helyzet alakulását
- b./ Erőfeszítésedtől függ a helyzet sikere
- c./ A mások esélyét nagyobbnak érzed, mint a magadét
- d./ Megpróbálsz mások segítségét, támogatását igénybe venni
- e./ Élvezed az ilyen szituációkat
- f./ Bizonytalannak érzed magad

	a	b	c	d	e	f
1.szituáció						

	a	b	c	d	e	f
2.szituáció						

10./ Ítéld meg a következő állításokat

egyetértés = 2

nem értesz egyet = 1

- 1./ Az iskolások azért vesznek részt az őszi közhasznú munkában, mert Magyarországon kevés a munkaerő
- 2./ Társadalmi munkát azért végzünk, hogy segítsük a gyengébben dolgozókat
- 3./ A társadalmi munka nem lehet mindenkinek kötelező
- 4./ Az ember csak akkor tud jó munkát végezni, ha kellemes körülmények között dolgozik
- 5./ Nem tartozom felelősséggel azért a munkáért, amit kötelező elvégezniem
- 6./ A munkásnak azért kell állandóan tanulni, hogy előbb-utóbb vezető legyen
- 7./ Nem az a fontos, hogy a munka könnyű-e, vagy nehéz, hanem az, hogy hasznos legyen
- 8./ Aki egyszer megtanulja szakmáját, annak is tovább kell képeznie magát
- 9./ János képtelen volt megtanulni a szakmájához szükséges tudnivalókat, ezért más foglalkozást választott
- 10./ Éva azért megy egészségügyi szakközépiskolába, mert édesanyja ott tanít és minden szempontból tud neki segíteni
- 11./ Béla nem szerette szakmáját, ezért más foglalkozást választott, pedig új helyén kevesebbet keresett
- 12./ Mónika nem tudott szépen rajzolni és énekelni, ezért szülei tanácsa ellenére gép- és gyorsíró lett, nem pedig ovónő
- 13./ Gergely sokszor hallotta, hogy bátyja szidja a munkáját, ezért letett arról, hogy ő is ezt a foglalkozást válassza, pedig eredetileg ehhez lett volna kedve
- 14./ Erika ügyes eladó volt, de elment pincérnek, mert ott sokkal többet tudott keresni

11./ A munkával kapcsolatban az alábbi motívumok közül válaszd ki a számodra három legfontosabbat és sorrendben írd le betűjelét a számok után

- a./ napi pár óra munka elég lenne
- b./ szeressem munkámat
- c./ szeretnék egyszer vezető lenni
- d./ könnyű munkának jobban örülnék
- e./ lemérhessem általa, hogy mire vagyok képes
- f./ használják a társadalomnak
- g./ jó fizetésem legyen
- h./ érdekes, változatos feladatom legyen
- i./ nagy felelősséget nem szeretnék
- j./ mellékkeresetre is adjon lehetőséget

- 1./
- 2./
- 3./

12./ A szakmádban kívánsz-e majd dolgozni?

/Ha nem, milyen munkát vállalsz?/

13./ Egy osztály néhány tanulójának legjellemzőbb tulajdonságát soroljuk fel.

Karikázd be azok számát, amelyek segítik az eredményes közösségi munkát

- 1./ szívesen megmagyarázza társainak, amit azok nem értenek
- 2./ tiszteli társait, s tájékoztatja azokat a közösség minden lépéséről
- 3./ megsértődik, ha társa a füzetét nem adja oda neki másolásra
- 4./ ha kritikát kap, igyekszik változtatni magatartásán
- 5./ fegyelmezett
- 6./ a bírálattal szemben mindig kimagyarázza magát
- 7./ alkalmazkodik társai normáihoz
- 8./ társait minden körülmények között megnevelteti
- 9./ szívesen vállalkozik, hogy vetélkedőt szervezen társainak
- 10./ mindenki javaslatát figyelembe veszi
- 11./ nem tűri azokat, akik munkájukat elhanyagolják
- 12./ ő akar irányítani, hogy rend legyen
- 13./ véleményt mond társai előtt, még ha az kellemetlen is
- 14./ tekintélye van társai előtt
- 15./ a tanuláson kívül az atlétikának él
- 16./ sokat olvas, élénk a képzelete
- 17./ szerény

14./ Irj egy rövid 4-5 soros történetet, amelyben közösséginek ítélt ember cselekedett!

15./ Ki a legjobb barátod? Neve:

16./ Húzd alá azt az 5 legfontosabb szempontot, aminek alapján őt választottad barátodnak!
/a fel nem sorolt szempontokon túl többet is írd!/

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| 1./ őszinte | 11./ megnyugtató |
| 2./ hibáimat megmondja | 12./ kezdeményező |
| 3./ segít | 13./ amit megígér, azt meg is teszi |
| 4./ jó tanuló | 14./ mindig igazat ad nekem |
| 5./ együtt szórakozunk | 15./ meghallgatja elbeszéléseimet |
| 6./ jókat beszélgetünk | 16./ érdeklődik munkám iránt |
| 7./ szorgalmas | 17./ szeretnék olyan lenni, mint ő |
| 8./ felvidít | 18./ vigasztal, ha szükségem van rá |
| 9./ rábízhatom titkaimat | |
| 10./ igazságos | |

.....
.....
.....
.....
.....

17./ Mi a véleményed a 15.sz. kérdésben leírt közösségi ember cselekedetéről? Te mit tettél volna másképp?

Közreműködésedet köszönjük

JATE Pedagógiai Tanszék

2.sz. melléklet

Név:

Osztály:

1./ Mi a véleményed a 16 éves korban lehetséges pályaválasztásról?

2./ Miért választottad a szakmát?

3./ Mi a véleményed osztályközösséged alakulásáról a pályaválasztás előtt és után? /II.osztályban nem kell rá válaszolni/

3.sz. melléklet

A tanuló neve:

Osztálya:

Kedves Szülők!

Kérem, hogy a JATE számára készítendő felméréshez az alábbi kérdésekre adott válaszuikkal szíveskedjenek hozzájárulni.

1./ Mi a véleménye a 16 éves korban lehetséges pályaválasztásról?

2./ Gyermeké miért választotta /választja/ a szakmát?

..... osztály

Orientációs adatok /év elején/

/II.évben a várható adatokat és szempontokat kérem/

	I.	II.	III.	IV.
Osztály létszáma				
Másik osztályba ment				
Más iskolába ment				
Másik osztályból jött				
Más iskolából jött				

1./ A létszámváltozás okai:

2./ Milyen előnyöket és hátrányokat lát az orientációban?

3./ Milyen szempontok szerint orientálta osztálya tanulóit?

4./ Hogyan alakult osztályközössége az orientáció után?

5./ Milyen feltételrendszert tart szükségesnek az újrászerveződő osztályközösségek fejlődéséhez?

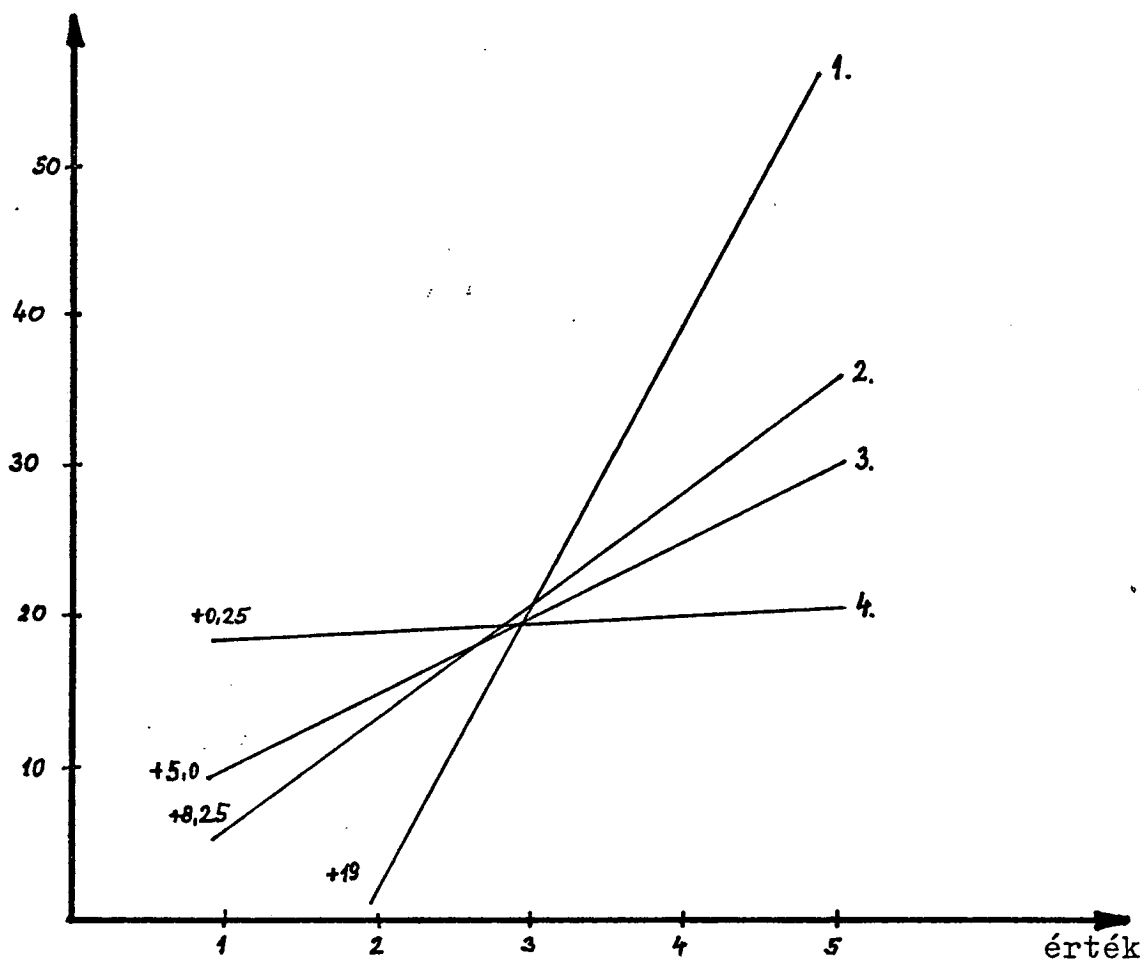
ÉRTÉKELESI ÚTMUTATÓ

- Az 1.kérdés értékmotívumok mérésére szolgál.
 - a jellemre a 8., 9., 14. és 15.
 - az életmódra a 4., 6. és 10.
 - a munkára a 3., 5., 7., 11., 12. és 13.
 - a külső feltételre az 1. és 2. állítások vonatkoztak.
- A 2-3. kérdések a tantárgyi értékek, valamint napjaink általános emberi értékeinek mérésére szolgáltak. Ismeretre a 3., 6., 7., 9., 10., 11., 13., 15., 20. állítások, erkölcsre az 1., 5., 8., 12., 16., 18. motívumok, gyakorlati készségre a 2., 4., 14., 19. állítások vonatkoztak.
- Az 5.kérdés az erkölcsi fogalom és normaismeretet méri.
- A 6-7. kérdések az erkölcsi ítélőképesség, az összefüggés-látás mérésére szolgálnak.
- A 8.kérdés az erkölcsi tudatossági szint vizsgálatára alkalmas.
- A 9.kérdés a munkához és a közösséghez való viszonyt méri.
- A 10.kérdésben az
 - 1-3. motívumok a munkához való viszonyra,
 - 4-8. attitűdök a munkakörülményre és minőségre vonatkoznak,
 - 9-14. állítások a pályaválasztás motívumaira mutatnak.

/Az 1., 3., 7., 8., 9., 11. és 12. motívumok értékek, a 10., 13. és 14. motívumok nem értékek/. Szociális eredetű a 11., 13. és 14. motívumok, pszichikus eredetűek a 9., 10 és 13. állítások. Értelmi eredetű a 9., 12., érzelmi a 10., 11. magatartási, a 13. és 14. motívum.

- A 13.kérdés a szocializáció erkölcsi ítéletének és összefüggéseinek vizsgálatára használható. Értékként fogadtam el az 1., 2., 4., 5., 7., 9., 11., 13., 14., 16. és 17. motívumokat. Az aktivitást az 1., 9., 13., a társas kapcsolatot a 4., 7. és 16. motívumok mérik.
- A 14. és 17. kérdések szocializációs attitűdjei az erkölcsi fejlettség vizsgálatára alkalmasak.
- A 15. és a 16.kérdések a közösségi viszony attitűdjeinek felmérésére szolgálnak.

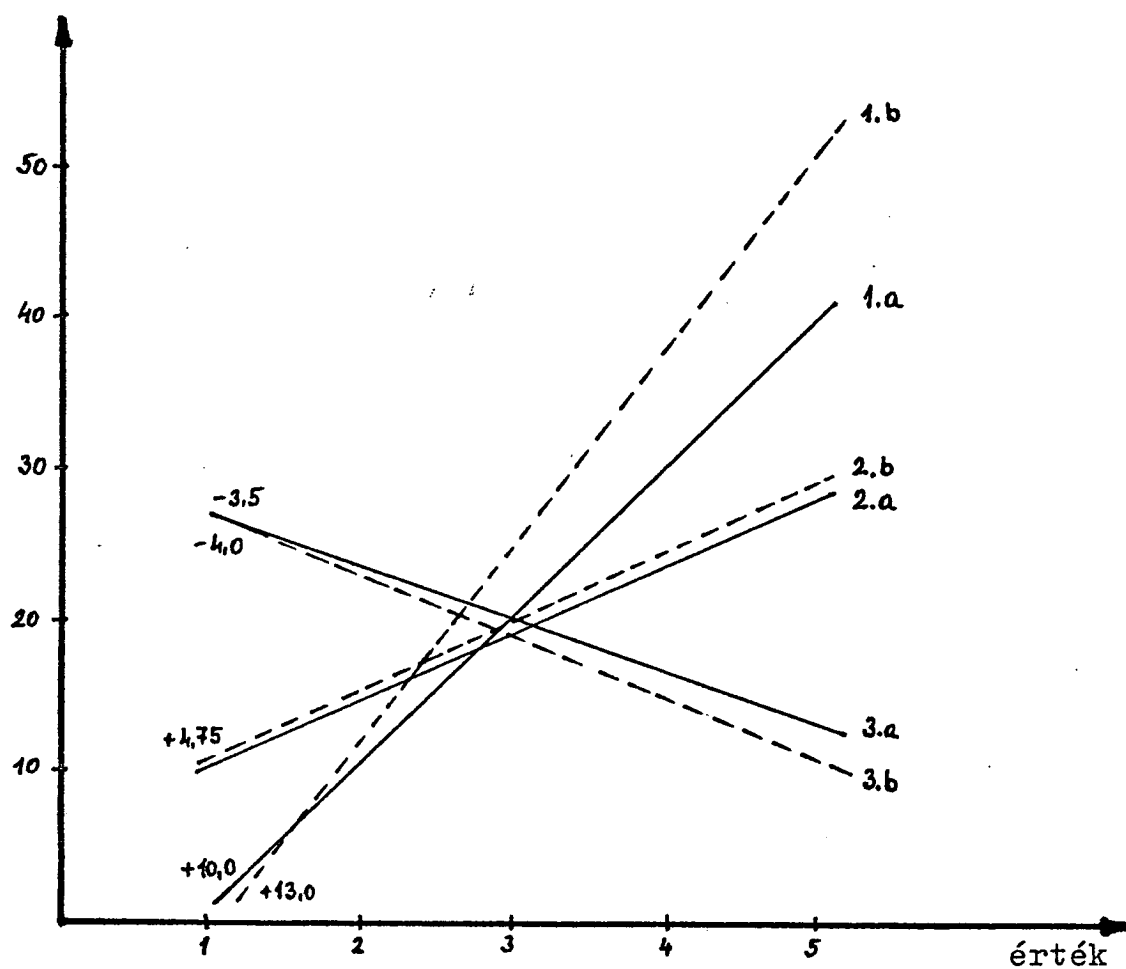
relatív
gyakoriság, %



3. ábra A jellemértékek alakulása

1. önismeret,
2. akarati erőfeszítés,
3. belső készítés,
4. külső ösztönzés

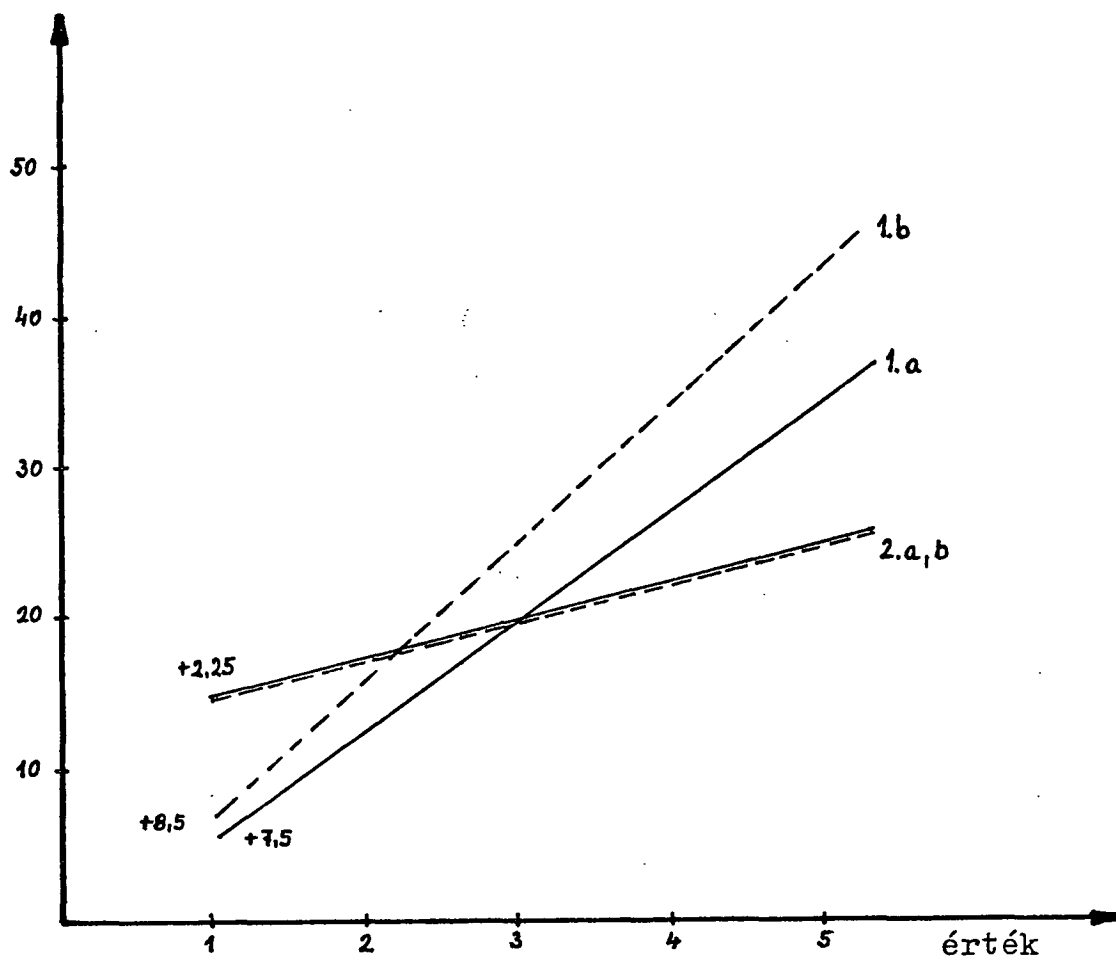
relatív
gyakoriság, %



4.ábra Az életmóddal kapcsolatos értékek alakulása

1. társas közösségi élet,
 2. ünnep családi körben,
 3. azonosulás a szülői elképzeléssel
- a. egységes tanulók
 - b. kontroll tanulók

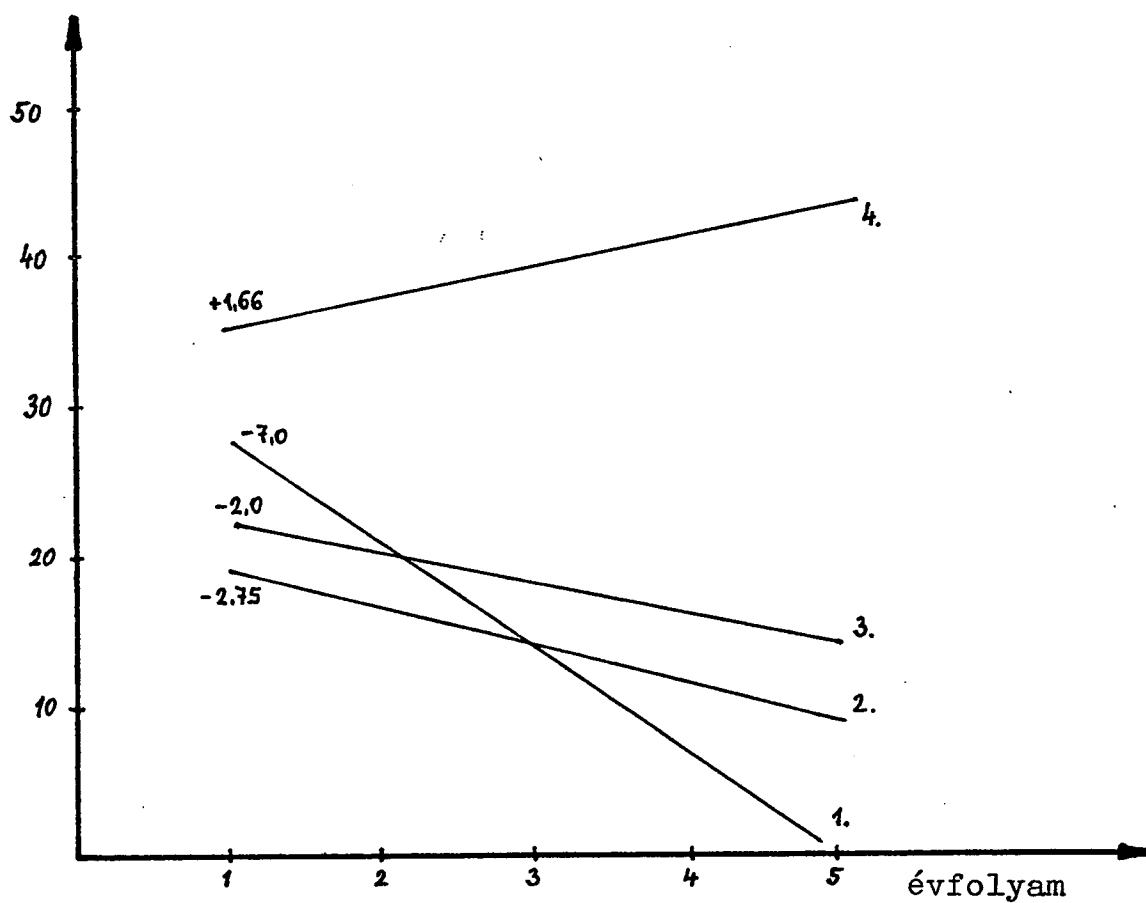
relatív
gyakoriság, %



5. ábra A munka értékek alakulása

1. a munka társadalmi hasznossága,
 2. a munkaidőt kitöltő munka,
- a. egységes csoport
b. kontroll csoport

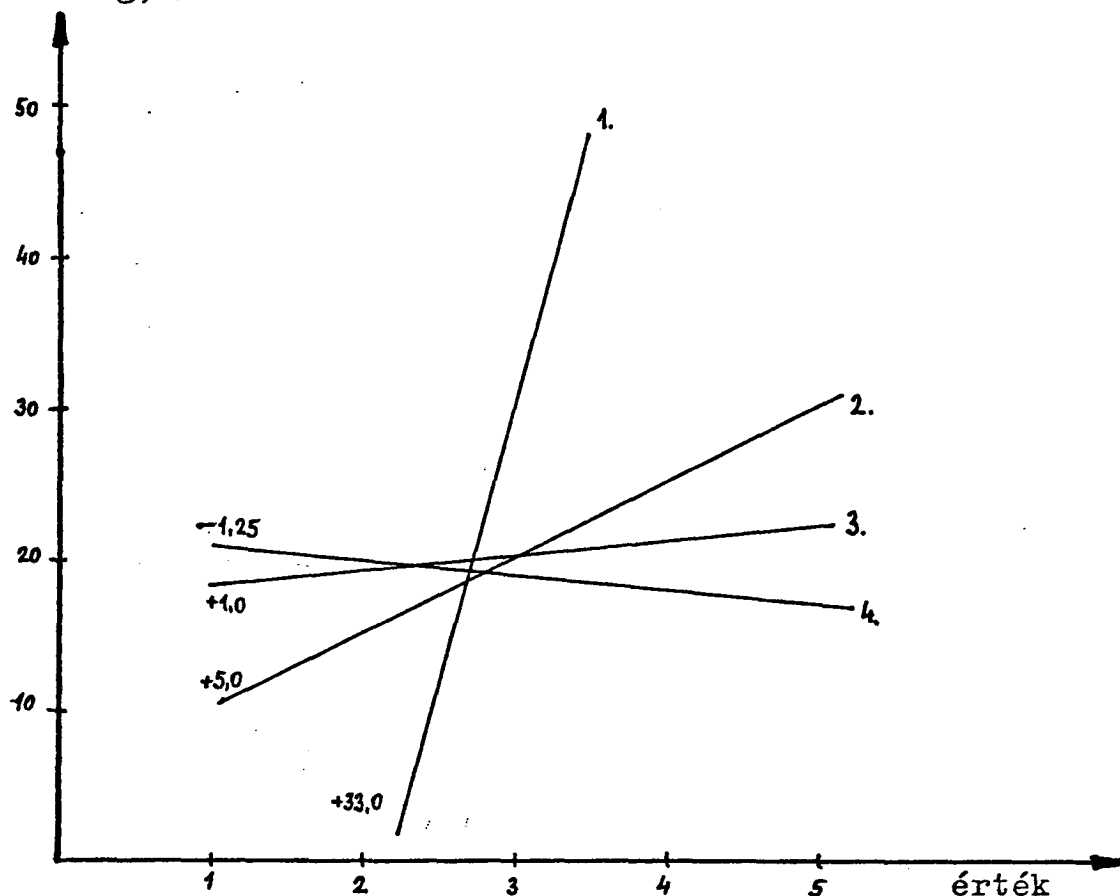
relatív
gyakoriság, %



6.ábra Az érték alakulása a szülők foglalkozása szerint

1. értelmiségi,
2. vezető,
3. egyéb szellemi,
4. szakmunkás szülők

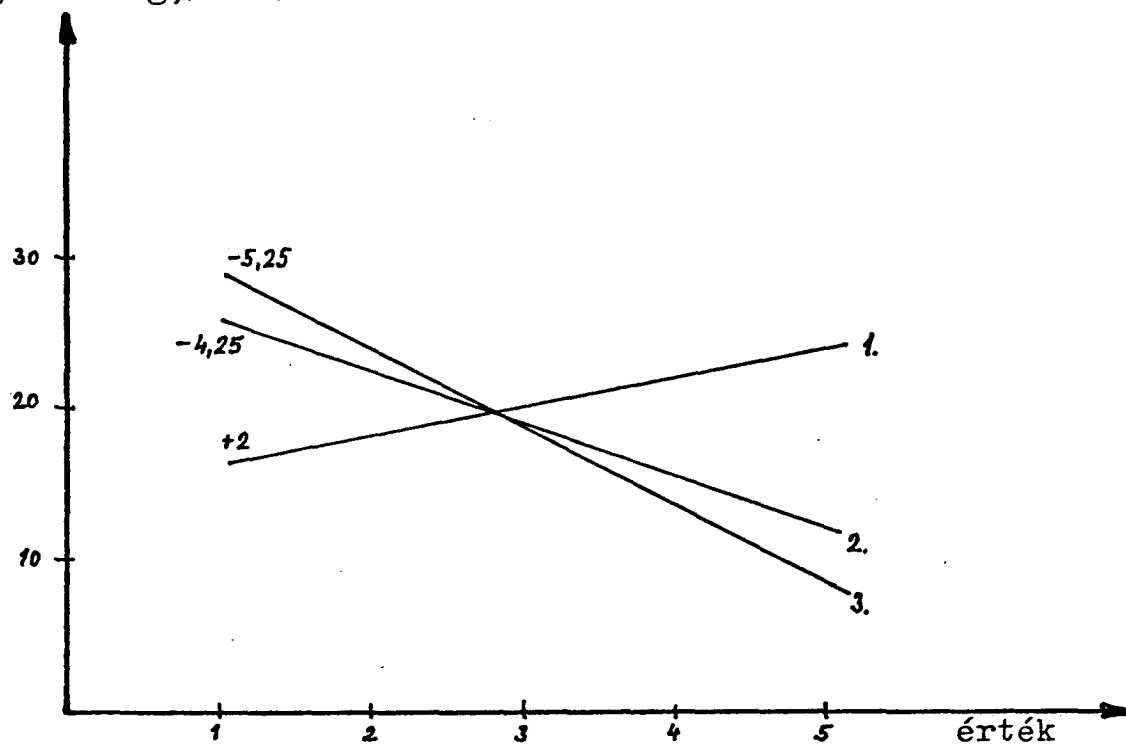
relatív
gyakoriság, %



7. ábra A humán társadalmi értékek alakulása

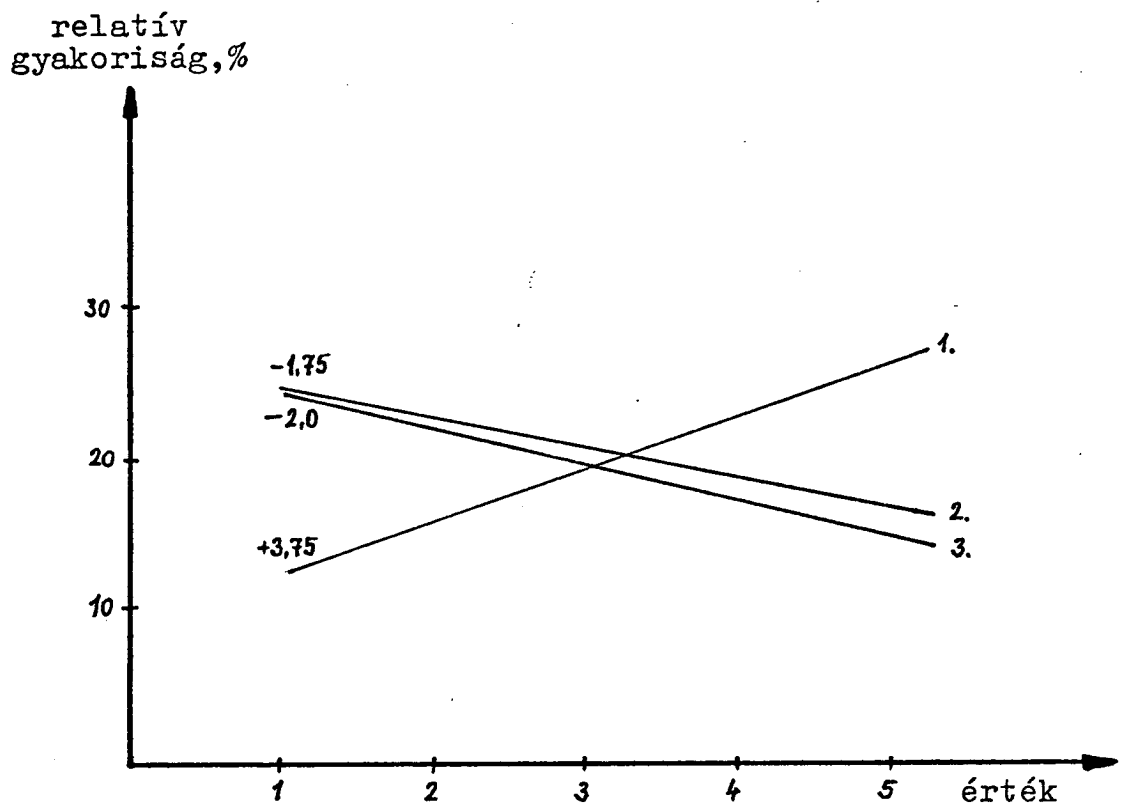
1. helyesírás, 2. a regények történelmi hátttere,
3. József Attila költészete, 4. hazaszeretet

relatív
gyakoriság, %



8. ábra A klasszikus műveltségi értékek alakulása

1. a tartalom és forma egysége, 2. a népdal és zeneértés, 3. az angol ember mentalitásának megismerése

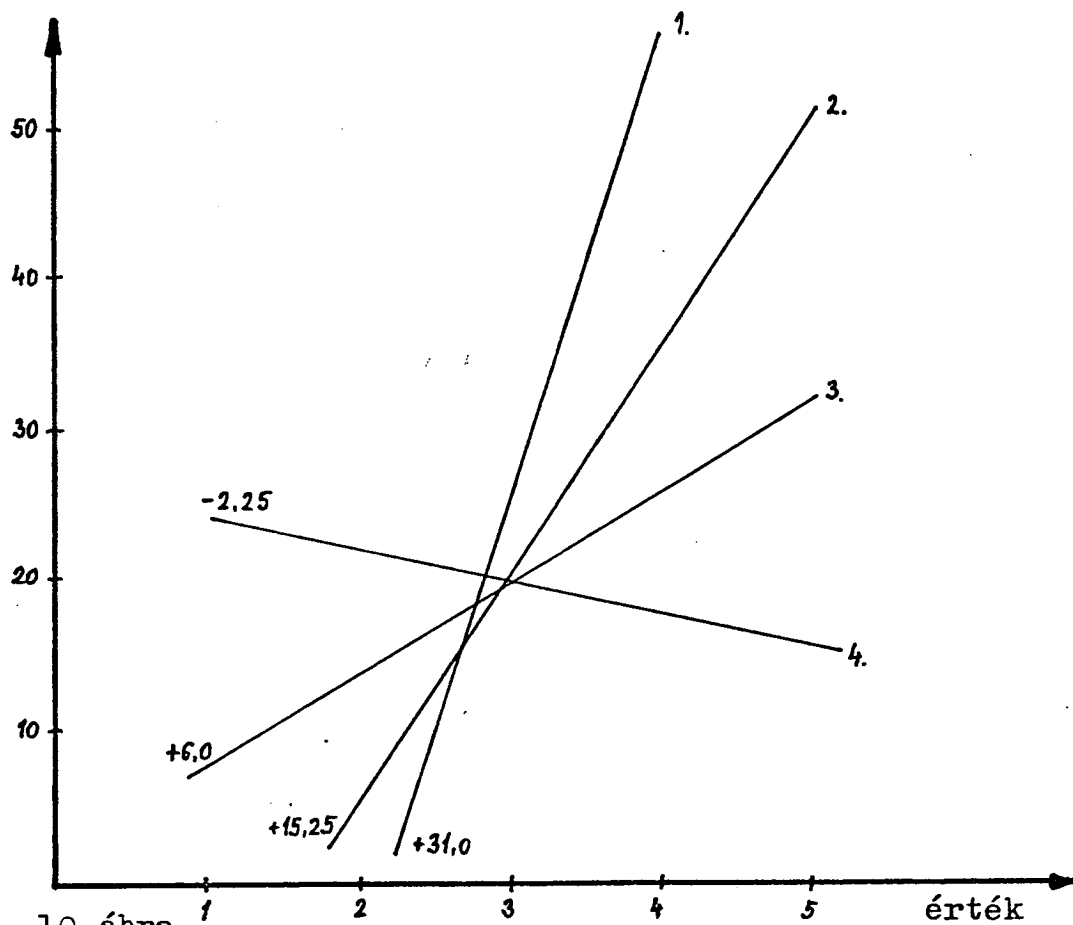


9.ábra

A természettudományos értékek alakulása

- 1. az élőszervezet megismerése,
- 2. folyadékok vegyítésének ismerete,
- 3. a Föld felszínének ismerete

relatív
gyakoriság, %

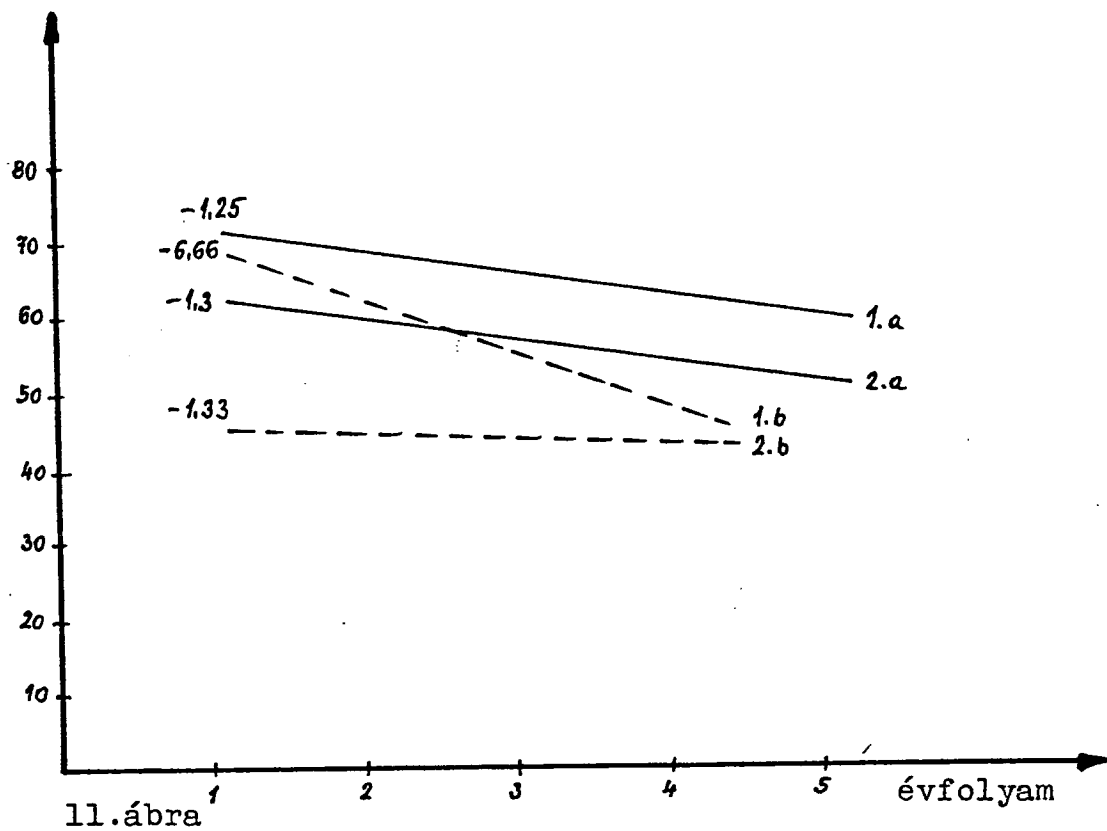


10. ábra

Néhány érték megerősítésének gyakorisága

1. nyelvhelyesség és helyesírás,
2. az integrált áramkör és a TV javítás,
3. a szív működése és az élszervezet,
4. más népek megismerése és az angol ember mentalitása közötti összefüggés

relatív
gyakoriság, %



11.ábra

Erkölcsei tulajdonságok választási gyakorisága

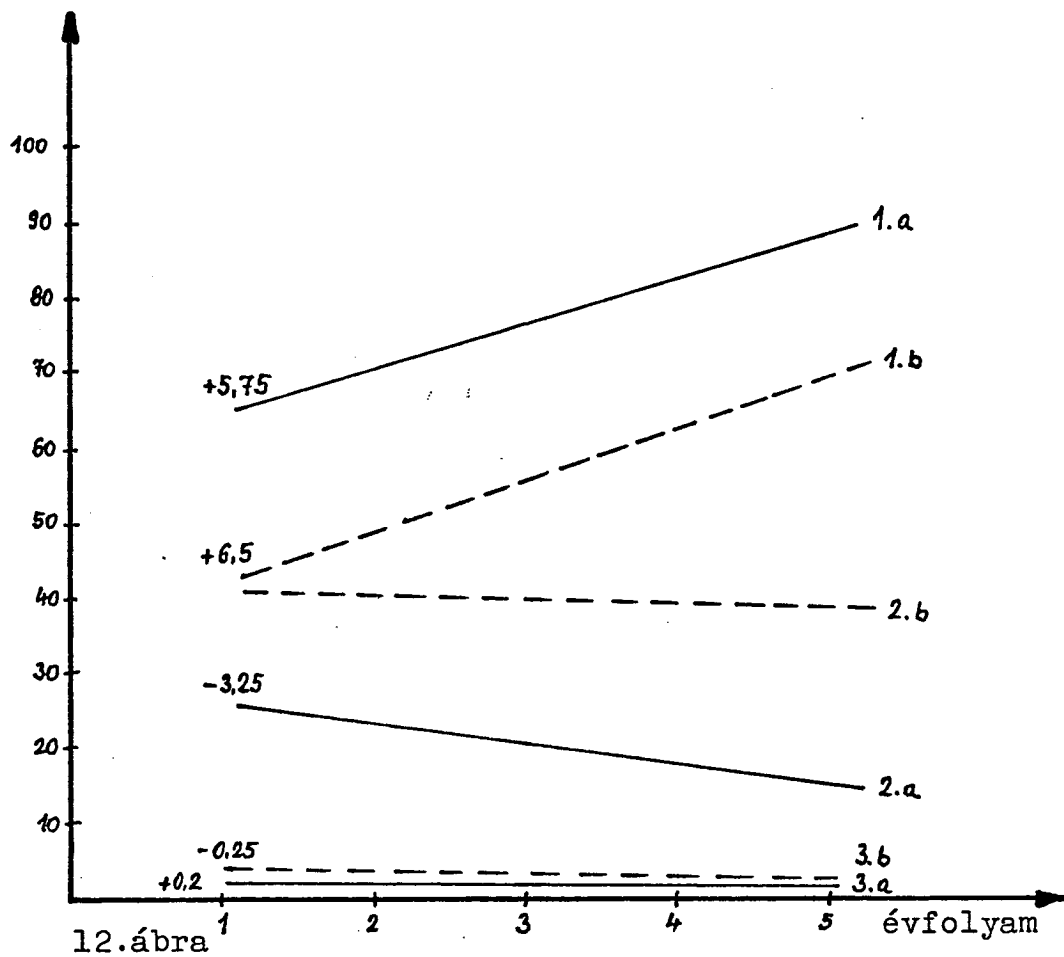
1. helyes,

2. helytelen

a. egységes csoport,

b. kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %



12.ábra

Az erkölcsi tulajdonságok összetétele

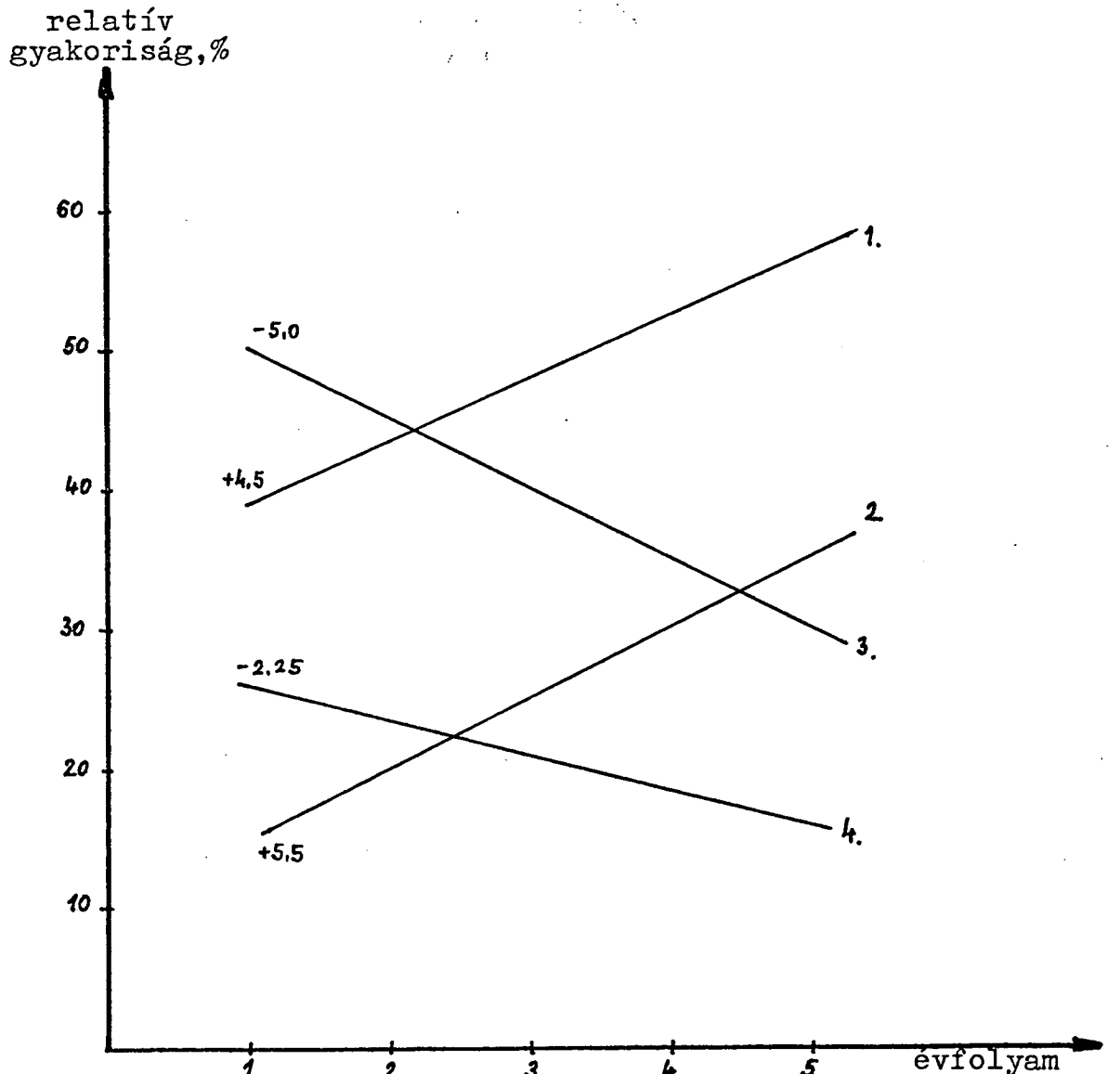
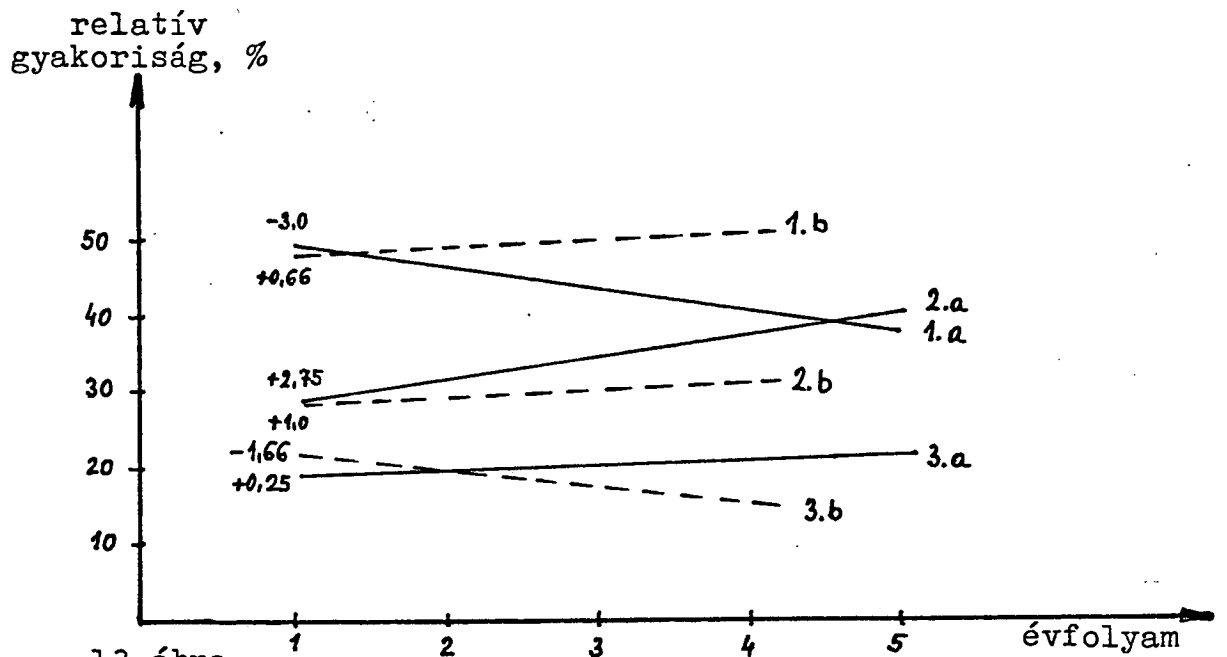
1.érzelmi,

2.akarati

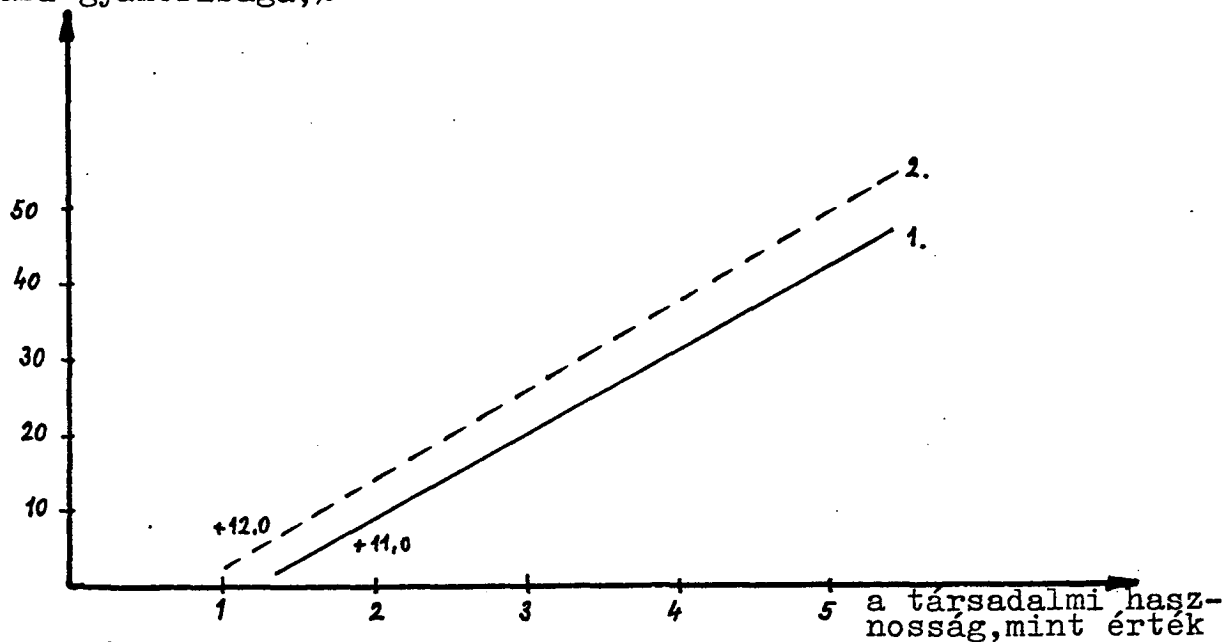
3.értelmi tulajdonság

a.helyes,

b.helytelen normák

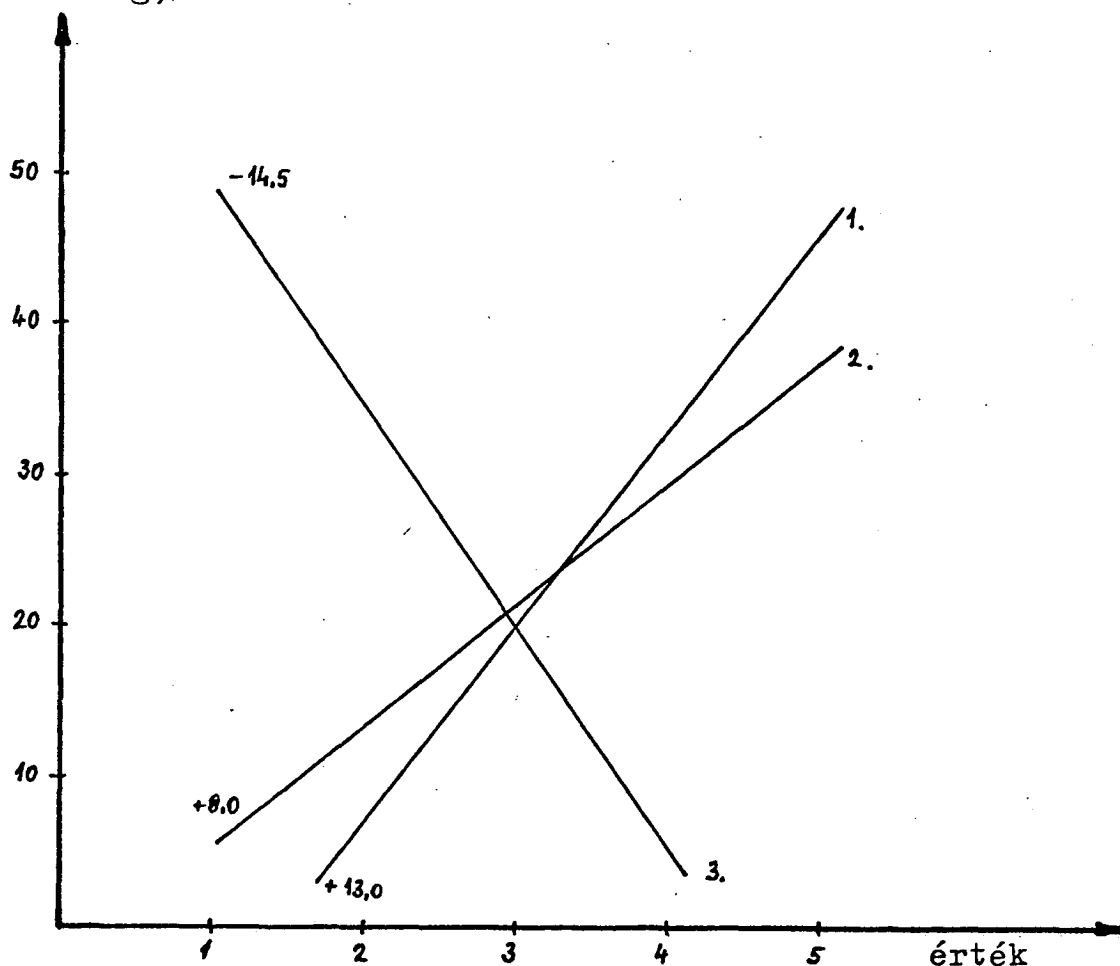


A társadalmi hasznosság
választási gyakorisága, %

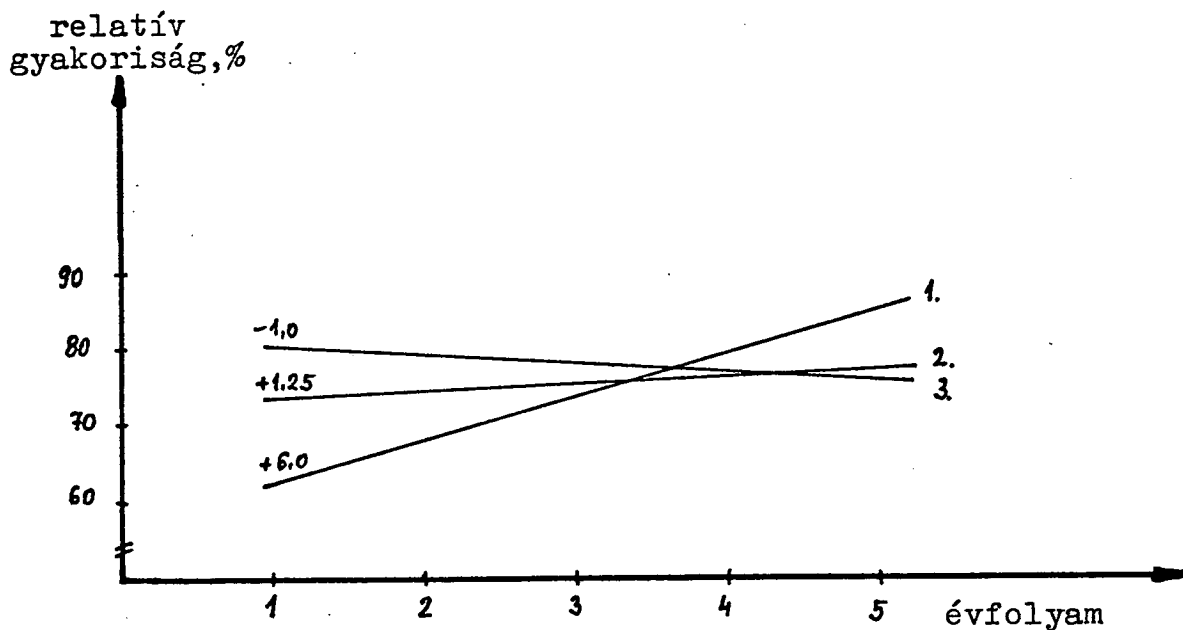


15. ábra A társadalmi hasznosság, mint érték és mint munka motívum összefüggése
1. egységes csoport, 2. kontroll csoport

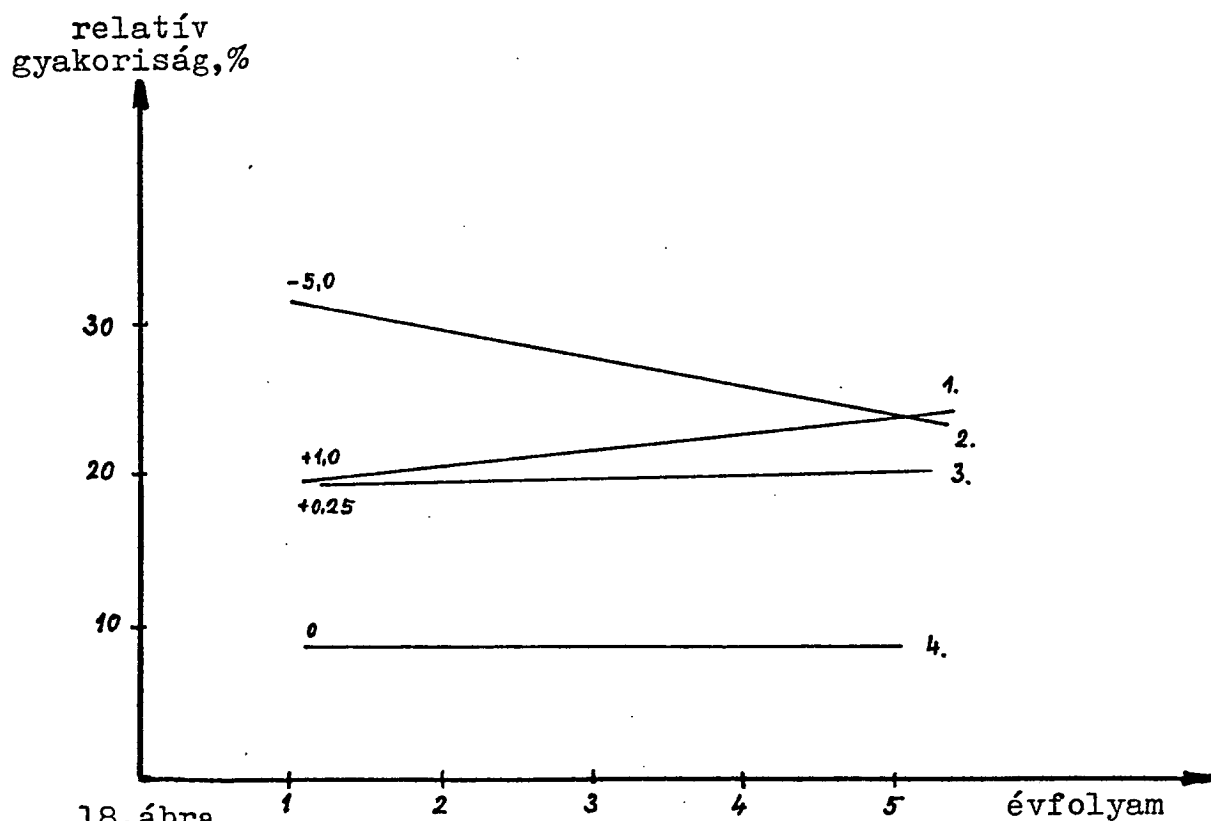
relatív
gyakoriság, %



16. ábra Néhány munkaérték változása
1. siker a választott szakmában, 2. esztétikus munkakörnyezet, 3. változatlanosság a munkában

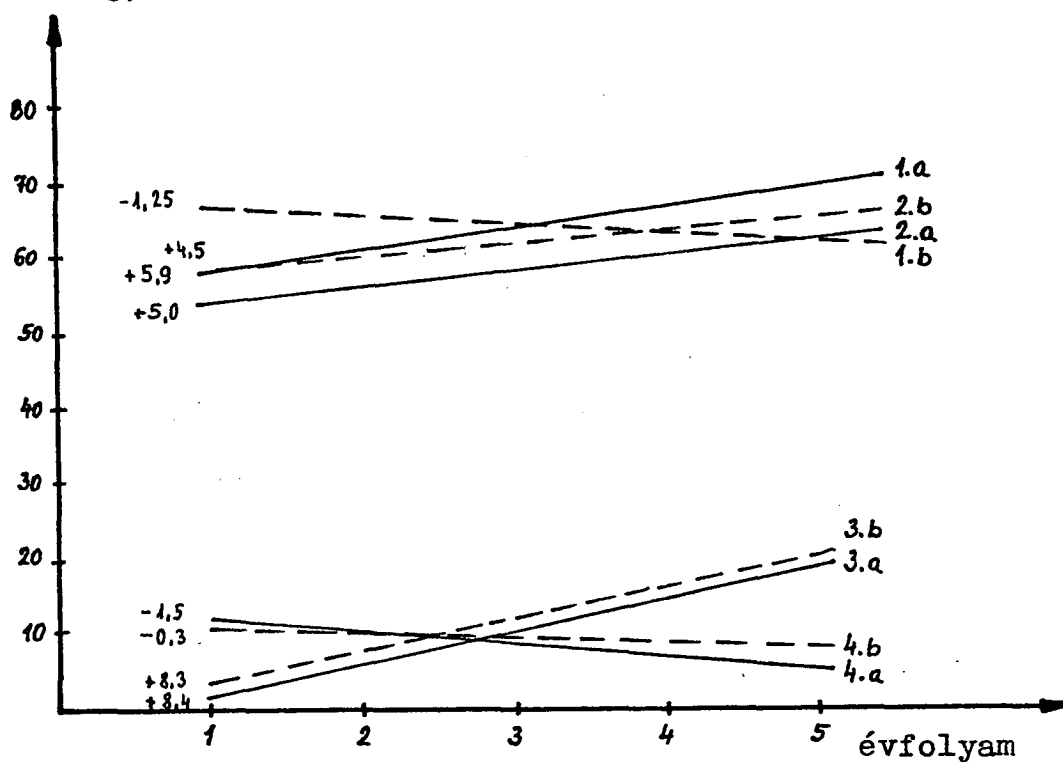


17.ábra A munka értékek változása
1.munkához való viszony, 2.munkakörülmény,
3.pályaválasztás



18.ábra A munkavállalási motívumok változásai
1.változtatás munkája, 2.munkaszeretet, 3.jó fizetés,
4.társadalmi hasznosság

relatív
gyakoriság, %



19.ábra

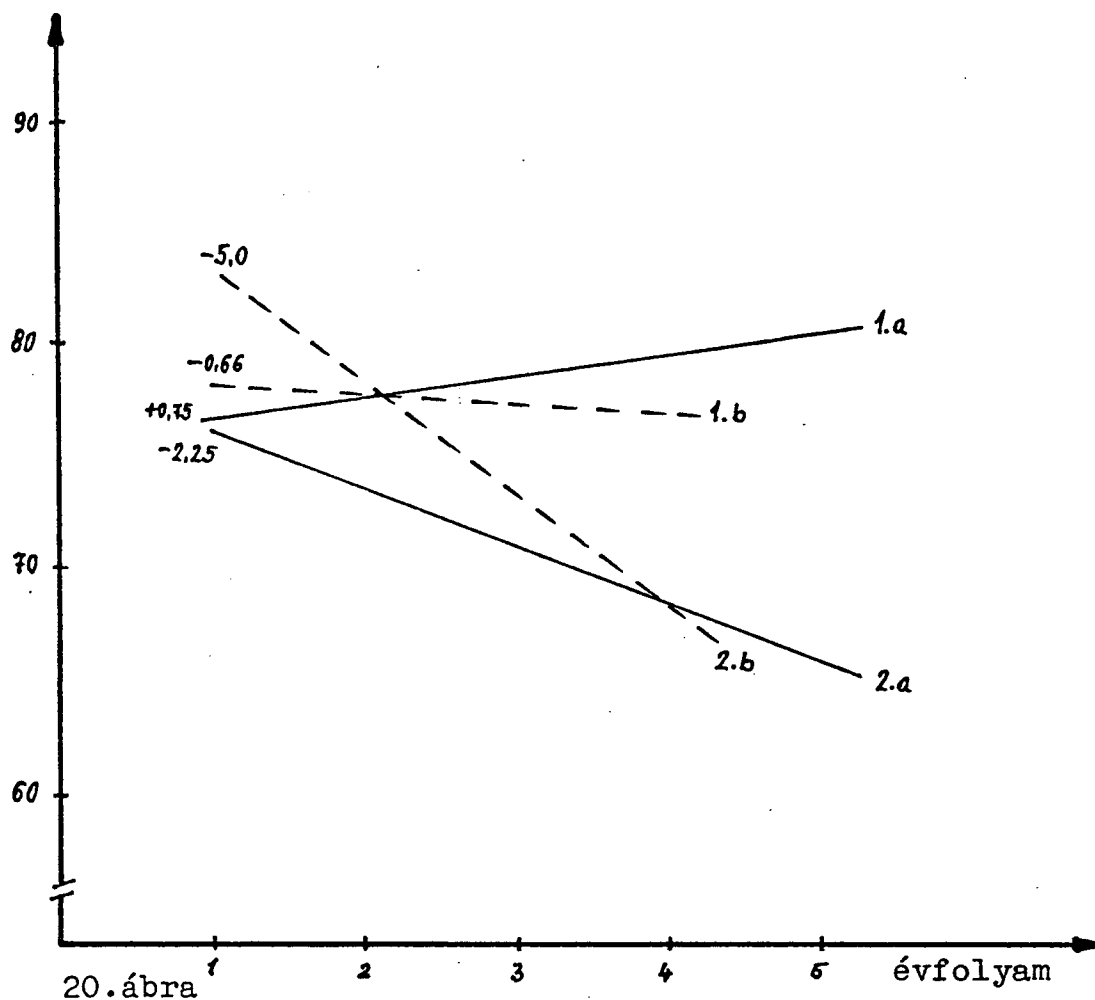
A szakmában maradók munkavállalási
motívumai

1. változatos munka,
2. jó fizetés,
3. könnyű munka,
4. vezetővé lenni.

a. egységes csoport,

b. a szakmában maradók csoportja

relatív
gyakoriság, %



20.ábra

A szociális és a pszichikus eredetű pályaválasztási értékek

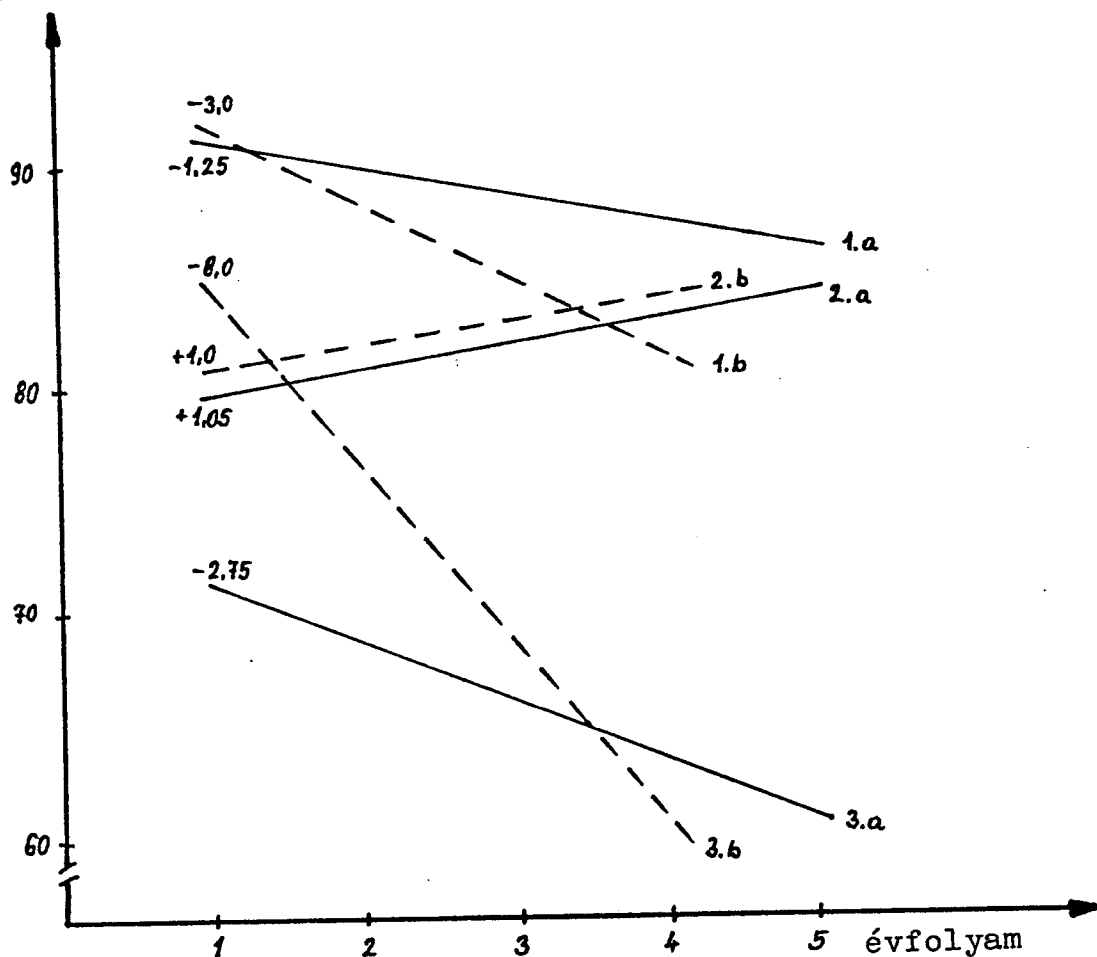
1. pszichikus,

2. szociális értékek

a. egységes csoport,

b. kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %

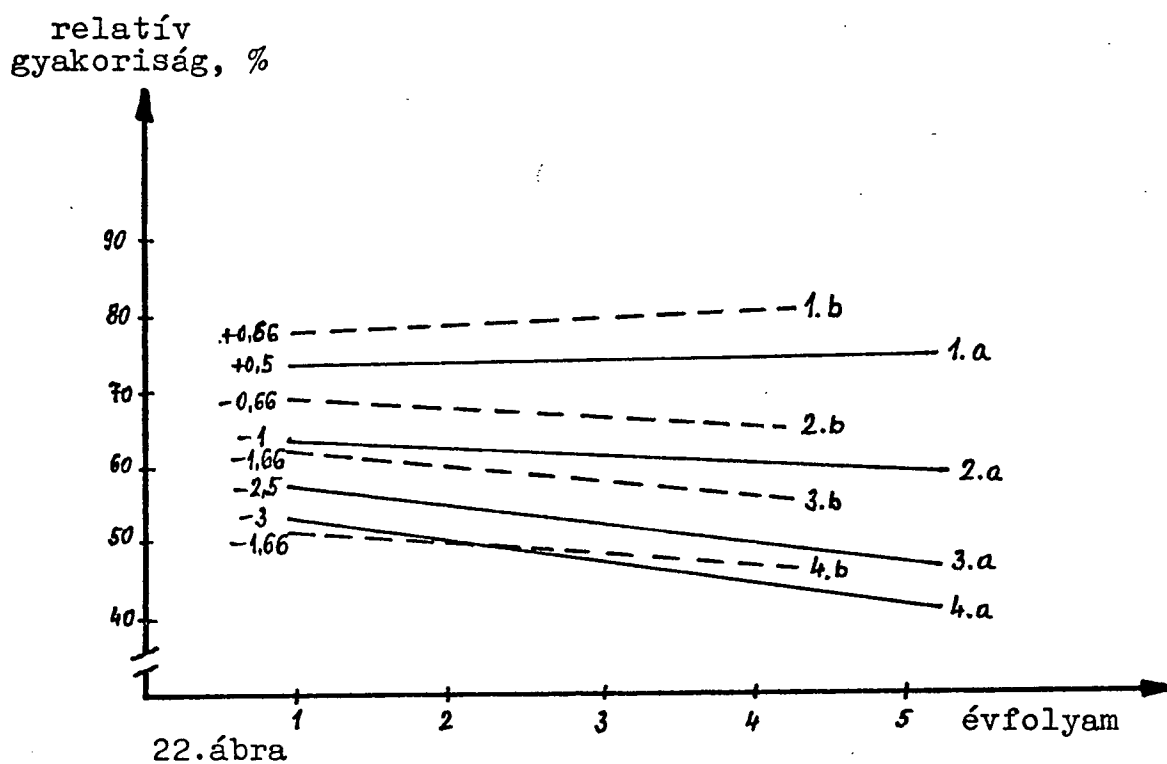


21.ábra

Az érzelmi, értelmi és magatartási tényezők értéke a pályaválasztásban

- 1.érzelmi,
- 2.értelmi,
- 3.magatartási

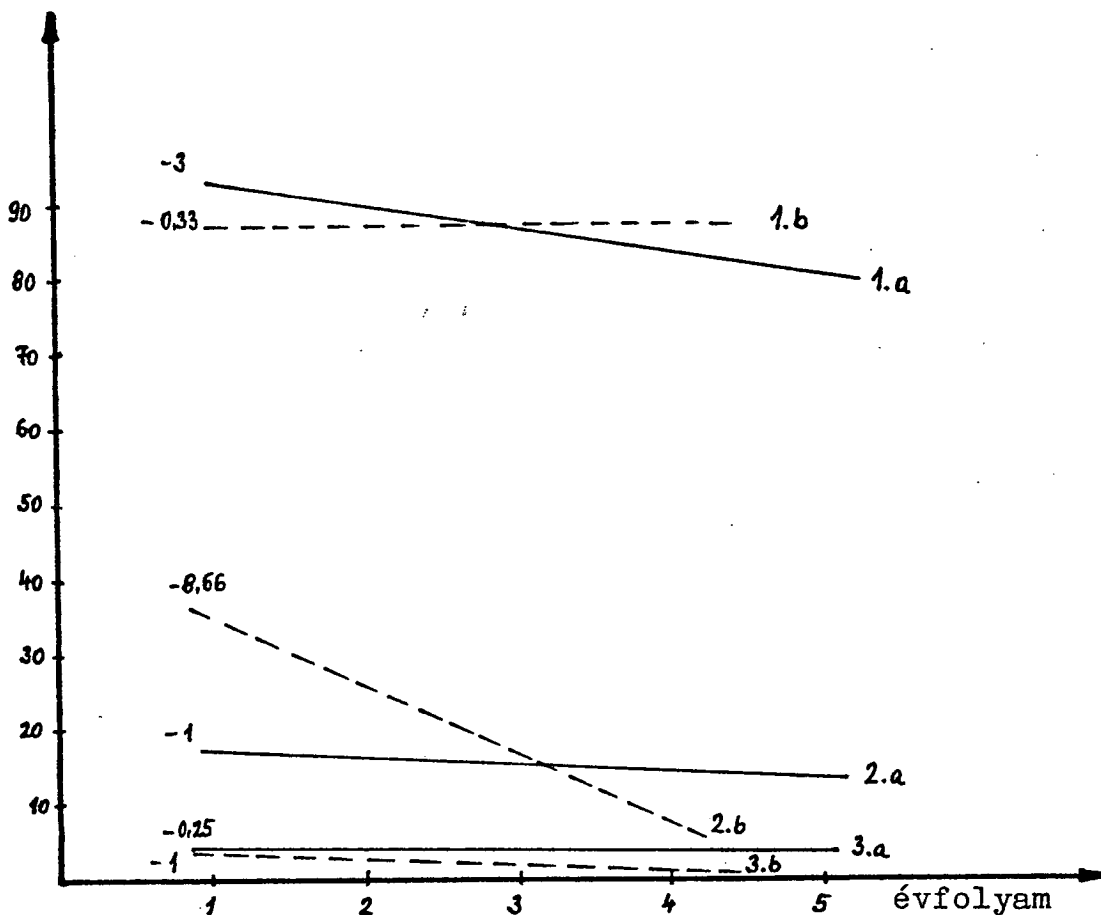
- a. egységes csoport,
- b. kontroll csoport



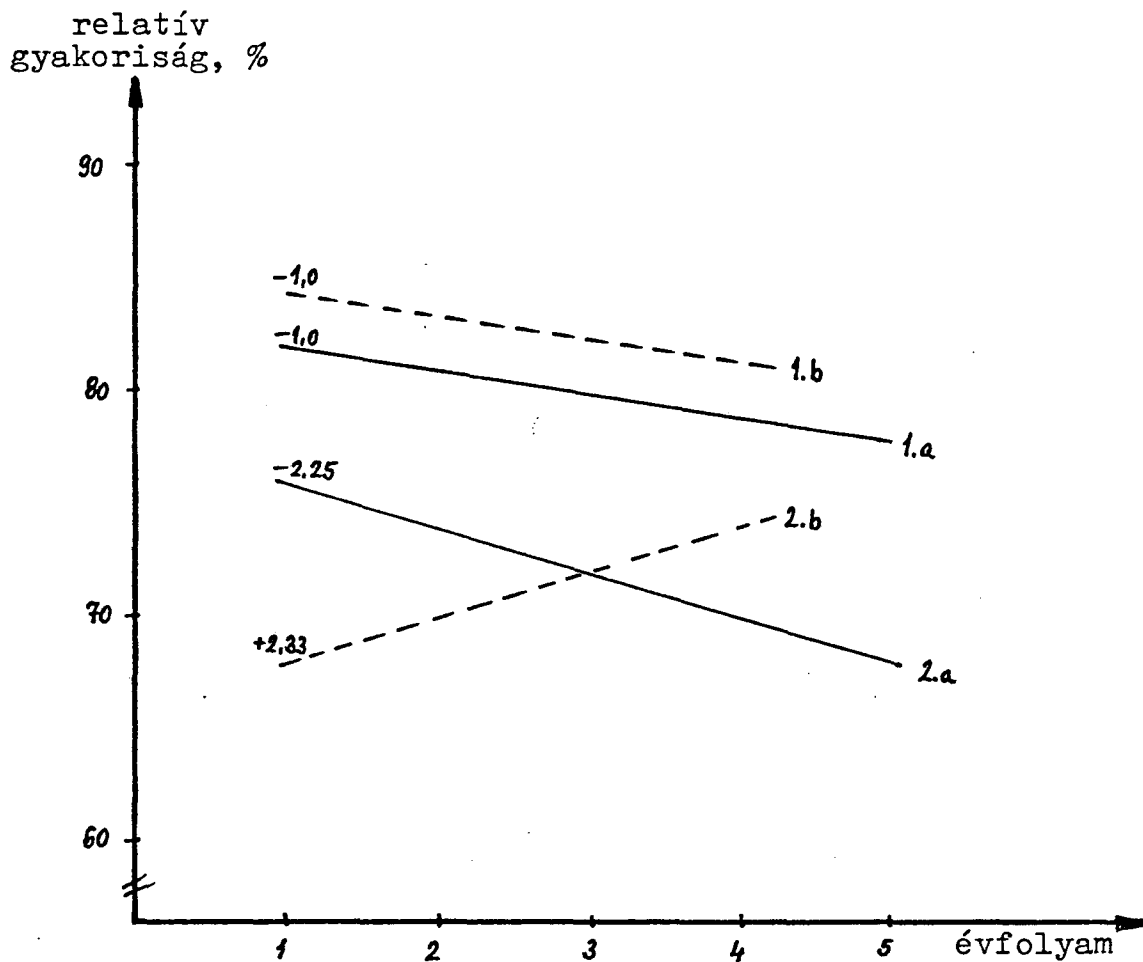
A közösségi normák alakulása

1. aktivitás,
 2. önmagához való viszony,
 3. személyiségjegyek,
 4. magatartás vonások értéke
- a. egységes csoport,
b. kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %

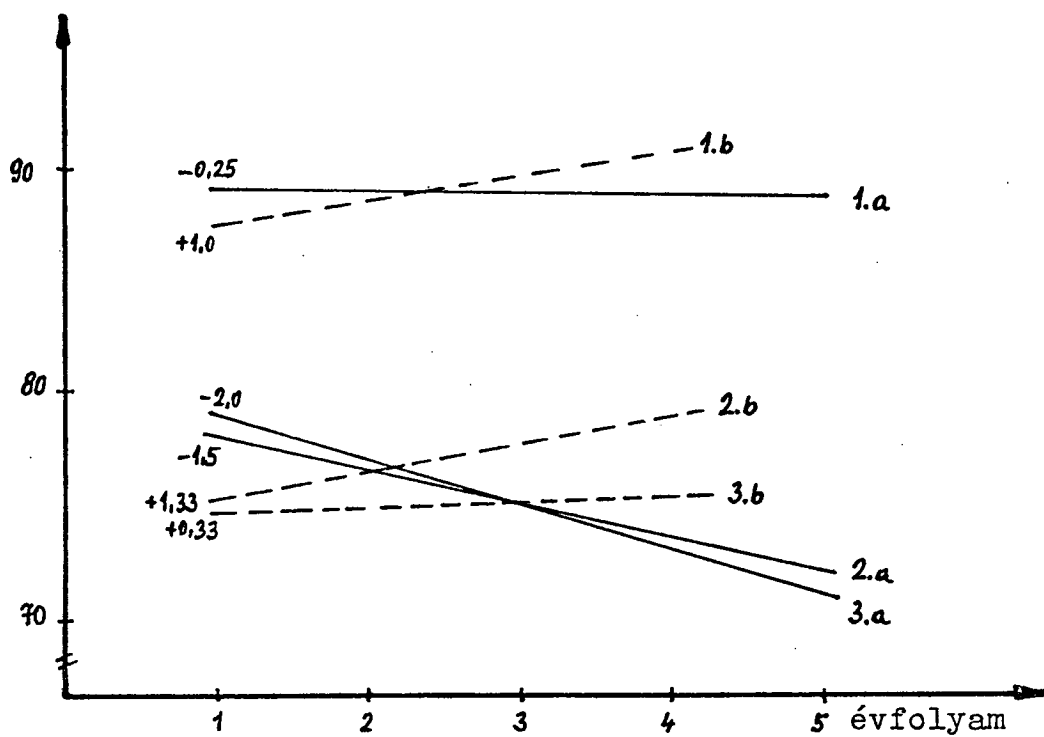


23.ábra Néhány helytelenül választott
közösségi vonás előfordulása
1.mindenki javaslatát figyelembe veszi,
2.társait megnevelteti,
3.irányítani akar, hogy rend legyen,
a.egységes csoport,
b.kontroll csoport



24.ábra A fegyelem helyes fogalmi jegyeinek értéke
 1.megfontoltság,
 2.engedelmesség,
 a.egységes csoport,
 b.kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %

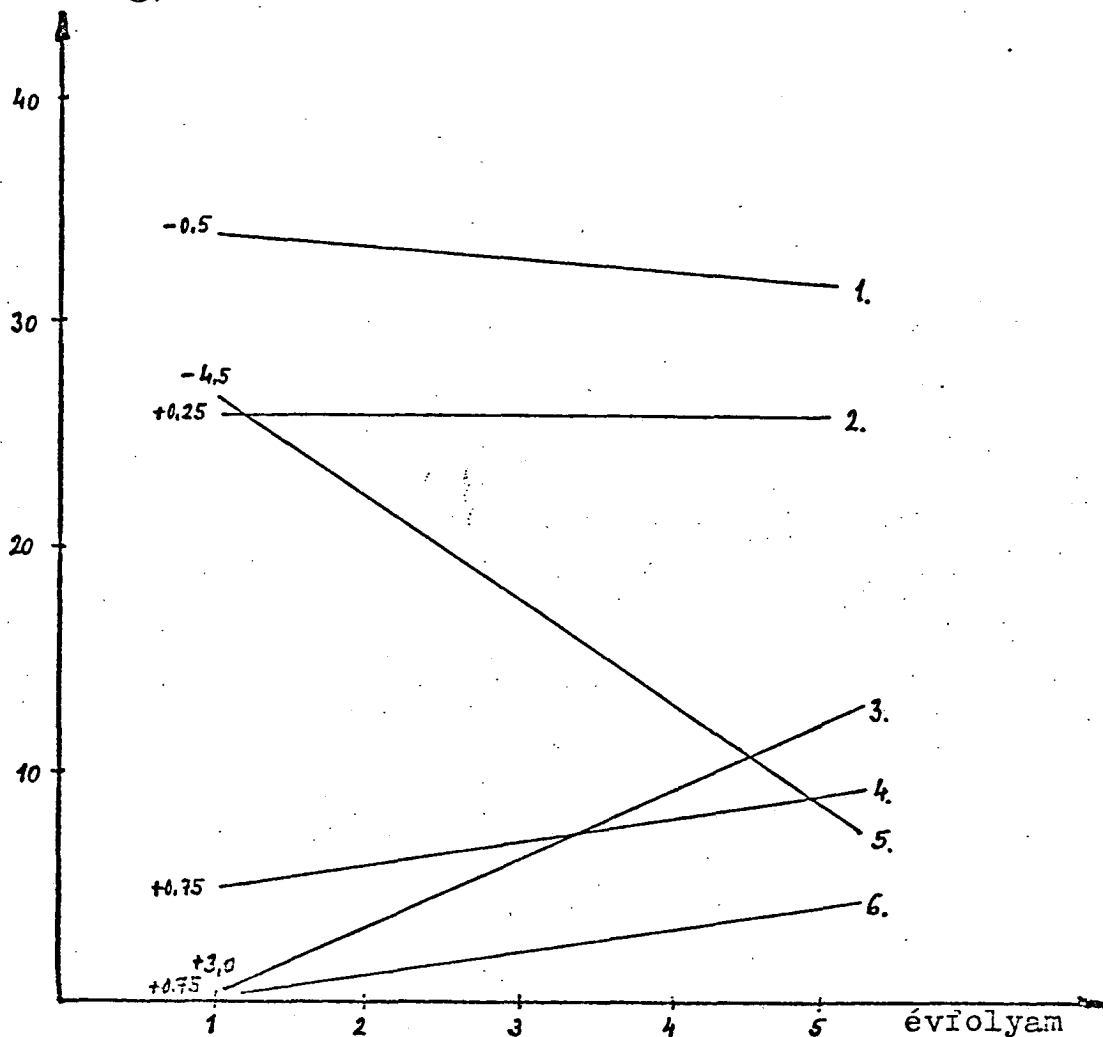


25.ábra A fegyelem helyes vonásainak értéke

- 1.önuralom,
- 2.szervezettség,
- 3.a közösség szolgálata

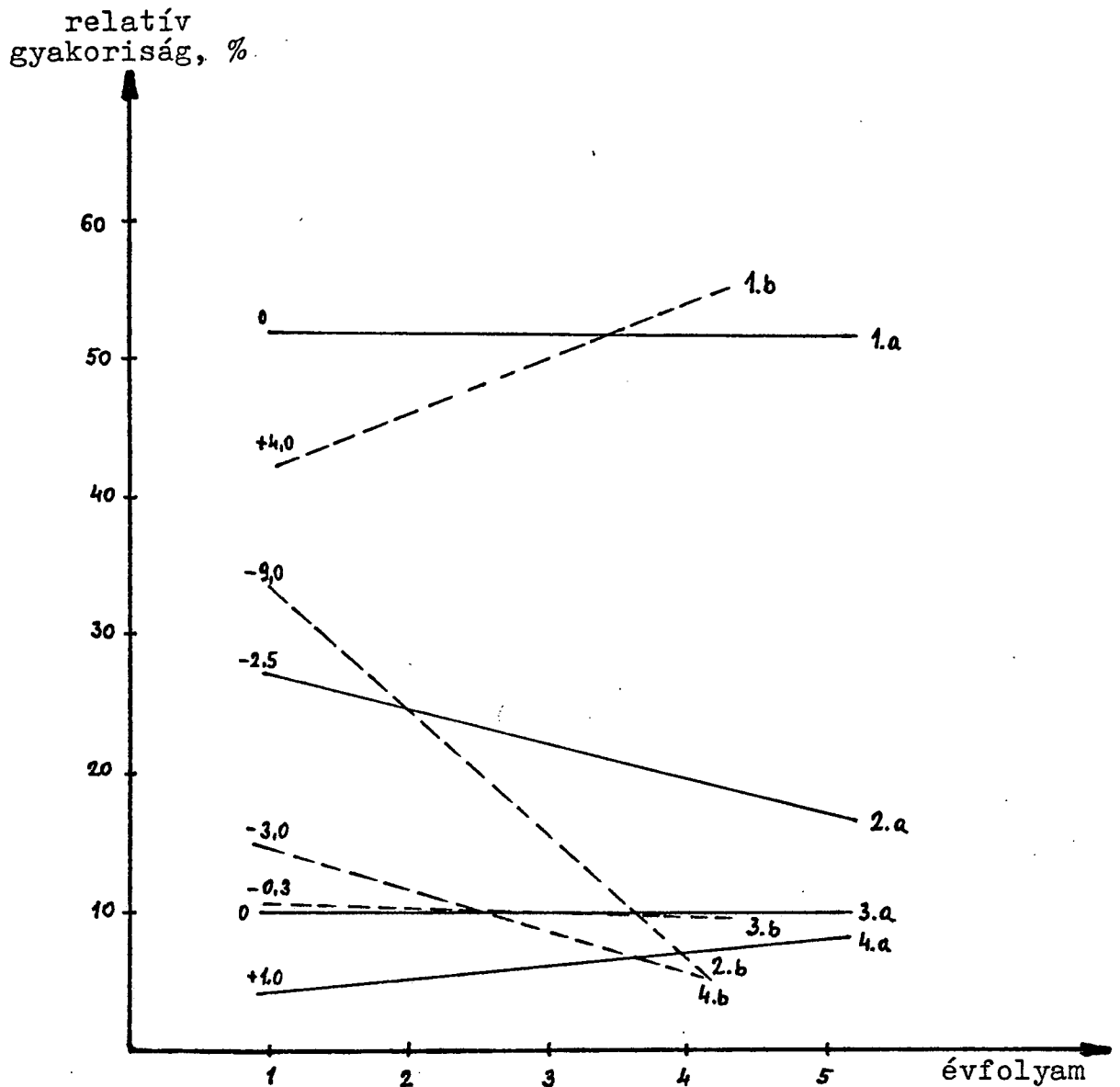
- a. egységes csoport,
- b. kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %



26.ábra A fegyelmezetlenséggel szembeni reakció

1. csak szól, de nem érvel,
2. az egyén saját érdekére hivatkozik,
3. semmit sem szól,
4. a figyelmeztető érdekét hangoztatja,
5. a közösség érdekére hivatkozik,
6. csak egyszer szólna

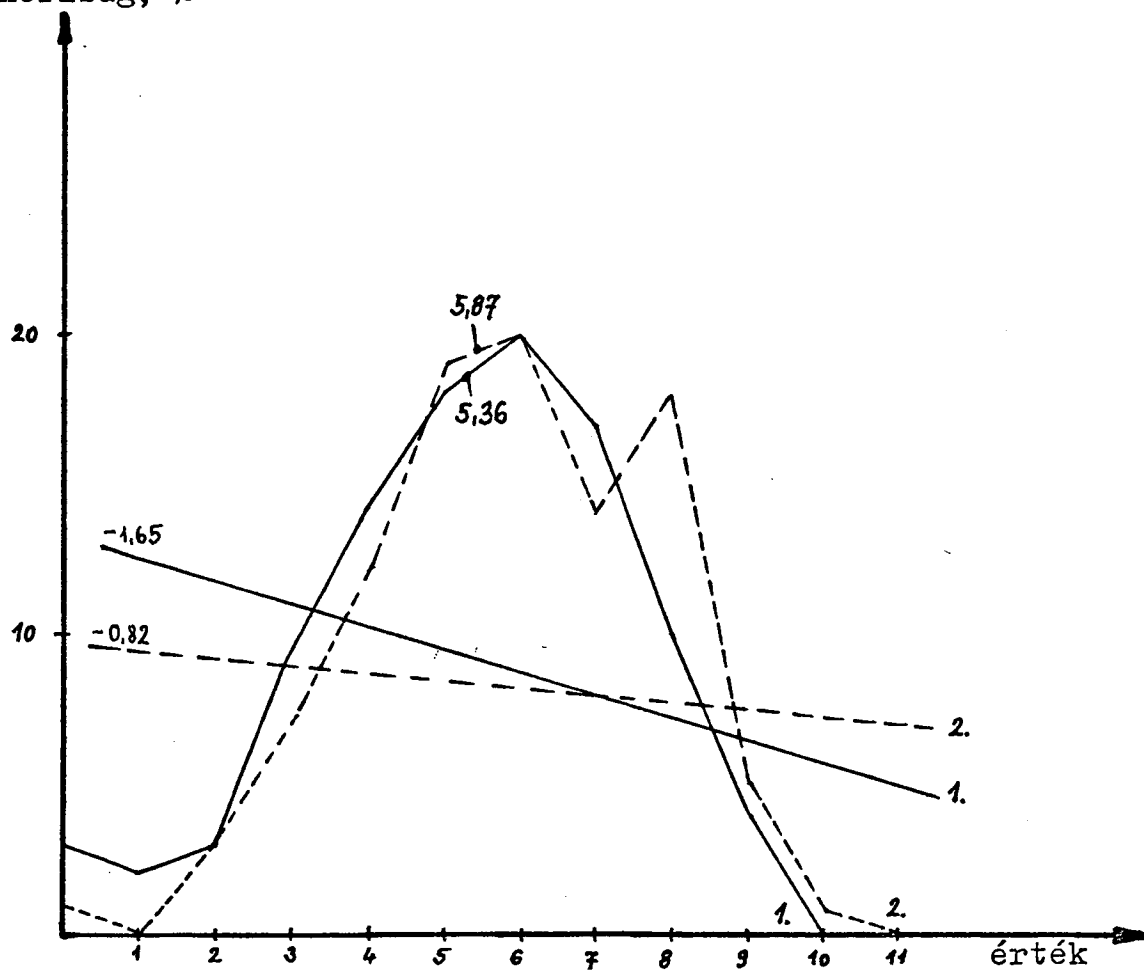


27.ábra Az iskolai fegyelem érdekviszonyainak alakulása

1. a tanár és diák érdeke,
2. a diák érdeke,
3. mindenki érdeke,
4. a tanár érdeke

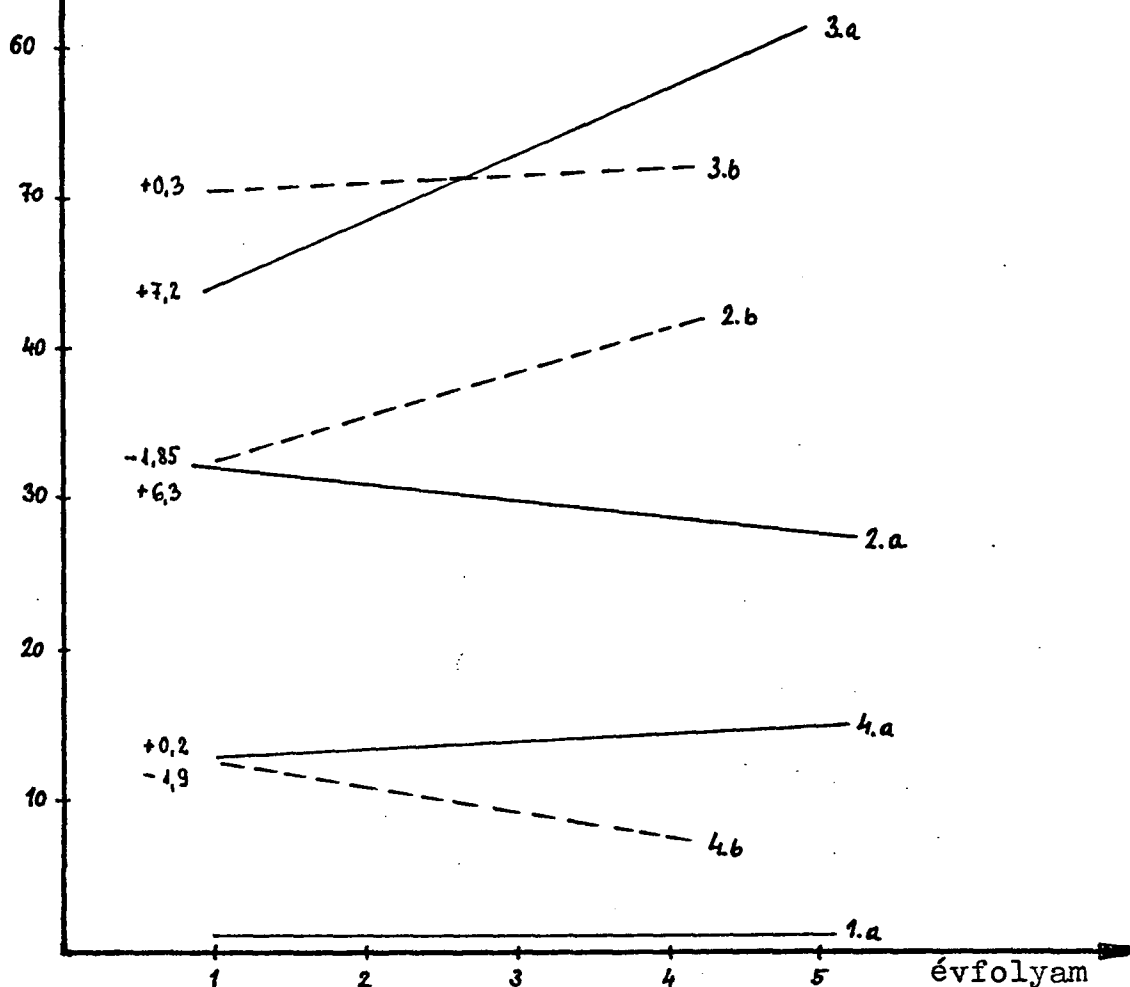
- a. egységes csoport,
- b. kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %

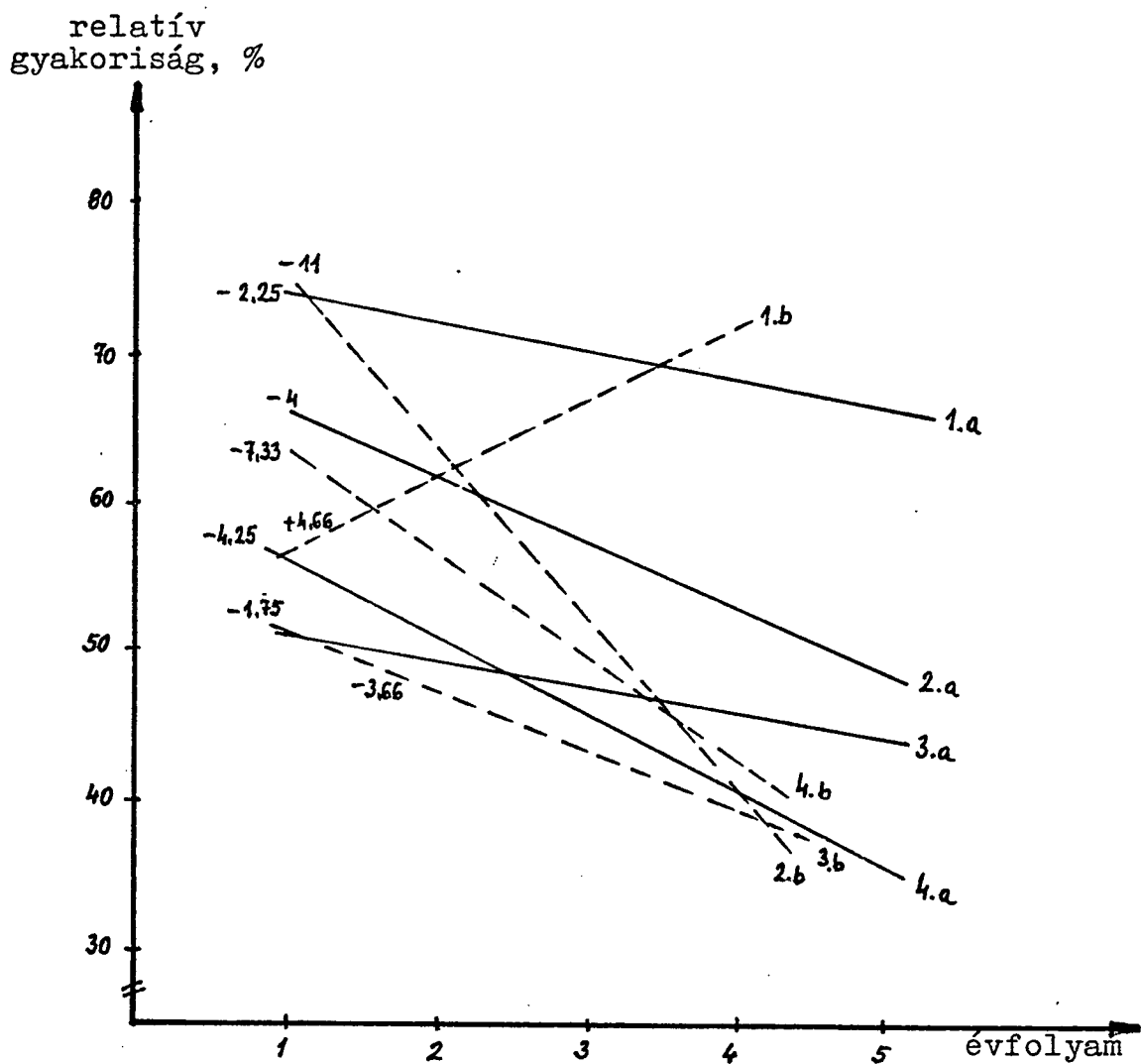


28.ábra A közösségi értéknormák alakulása
1.egységes csoport, 2.kontroll csoport

relatív
gyakoriság, %



29.ábra A közösségi normák szerinti tanulócsoporthok
1.igen magas, 2.érett, 3.fejlődő, 4.kialakuló
normával rendelkezők,
a. egységes csoport, b. kontroll csoport

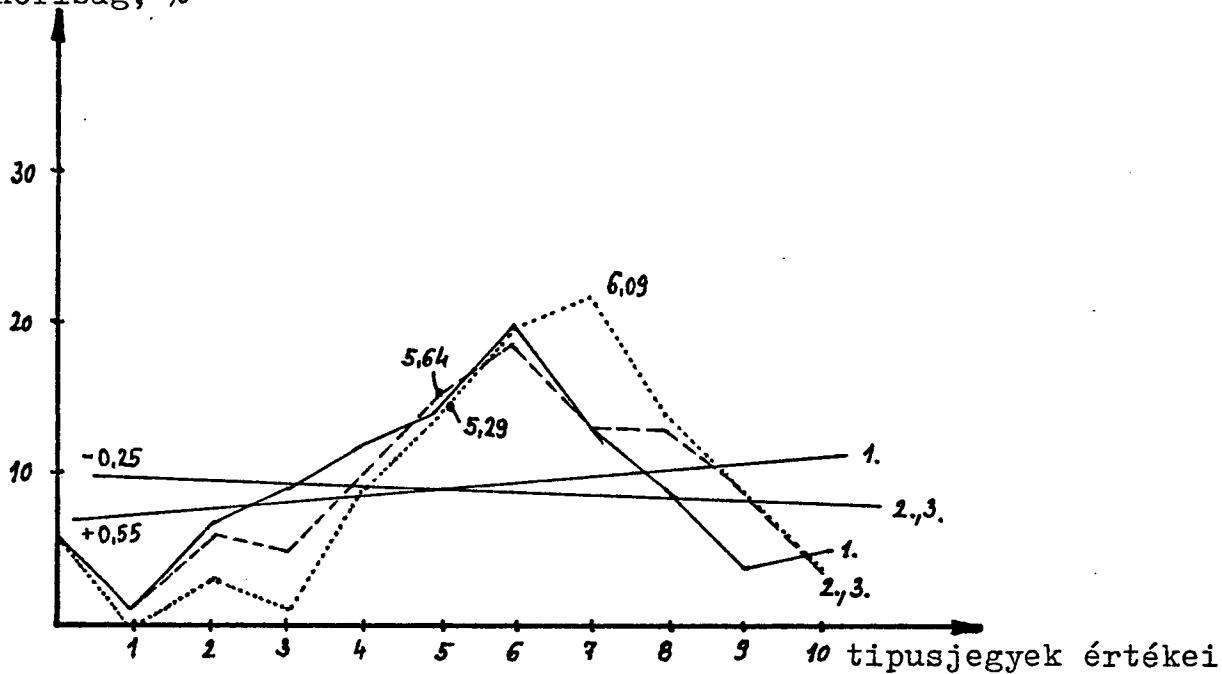


30.ábra A barátválasztás főbb motívumai

1.őszinteség, 2.jókat beszélgetünk,
3.amit megígér meg is teszi, 4.segítség

a. egységes csoport, b. kontroll csoport

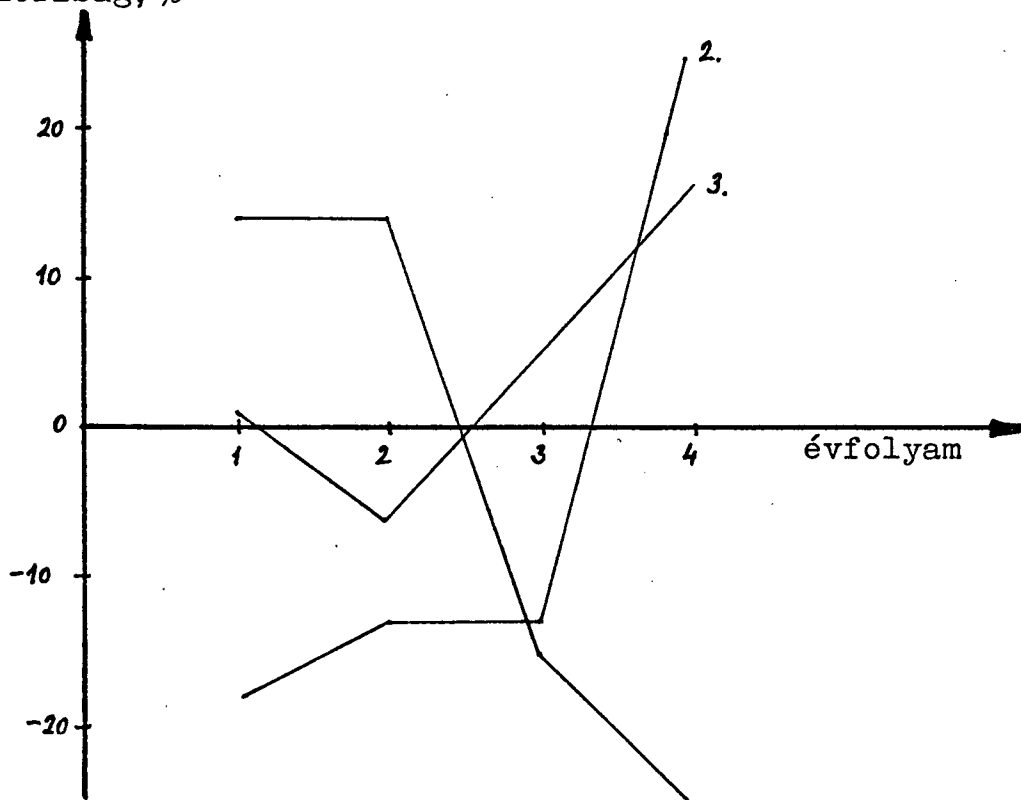
relatív
gyakoriság, %



31.ábra A barátválasztáskor ható típusjegyek ereje

1. a féltékenység, 2. a realitás,
3. a magabiztosság értéke

relatív
gyakoriság, %



32.ábra A segítségnyújtás, mint barátválasztási motívum összefüggése a szülők foglalkozásával
1. értelmiségi, 2. vezető, 3. szakmunkás szülők gyermekei